Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 8270814
Centre d'intérêt: 640

Gagnon, Langevin, 1943-.

Sociodynamique de la télévision éducative : les représentations des contenus éducatifs chez les équipes de production et chez les adultes inscrits dans une expérience régionale de télévision éducative : la première étape de Tévec (janvier 1968 à juin 1968) / Langevin Gagnon. -- [Québec] : Ministère de l'éducation, Direction générale de la planification, Division études et recherches, 1971.
vi, 200, [30] f. ; 28 cm. -- (Documents / Ministère de l'éducation, Direction générale de la planification. Etudes et recherches ; 2.16)

La couv. porte en outre: Tévec : annexe technique no 7. Code: 28-1112. Bibliographie: f. 197-200.

Cote Dewey: 374.9714/G135s Cote LC: LC/5254.2/.03

Descripteur(s): *Télévision éducative *Articulation de programmes *Opinion de l'étudiant *Opinion du personnel *Questionnaire *Education des adultes

Identificateur(s) de nom: *Moles, Abraham *Tévec (Projet)

Identificateur(s) de sujet: *Sociodynamique de la culture

Cette recherche sur l'expérience Tévec a pour objet le problème de "l'articulation des contenus" tel que vécu concrètement par les créateurs-diffuseurs de Tévec et tel que perçu par les inscrits au programme. Les auteurs se placent d'abord dans une perspective d'action-recherche afin d'évaluer l'adaptation au réel du modèle d'action que constitue "l'articulation des contenus"; puis, dans une perspective d'exploration empirique inspirée du modèle d'analyse élaboré par Abraham Moles et présenté dans son ouvrage ##Sociodynamique de la culture##.

L'analyse empirique s'appuie en premier lieu sur les réponses à deux questionnaires (reproduits en annexe) envoyés aux inscrits en même temps que leur brochure d'exercices; en deuxième lieu sur les 24 entrevues (plans en annexe) réalisées auprès du personnel de Tévec par des étudiants à la licence en pédagogie à l'Université Laval. Après avoir analysé l'ensemble des opinions et jugements exprimés dans ces questionnaires et entrevues, le rapport en dégage les implications, à la fois pour une pratique de l'éducation des adultes à l'aide de la télévision et pour la théorie sociodynamique de la culture.

Pour ce qui est du bilan des démarches intellectuelles effectuées en fonction de la perspective d'action-recherche, les auteurs constatent que "l'articulation des contenus" n'a que partiellement rempli ses objectifs et qu'elle n'est pas nécessairement la cause de ceux de ces objectifs qui ont été atteints. Ils estiment que le modèle d'action n'était pas adapté à la réalité et que ce sont des facteurs liés à la

nature même du modèle d'action qui expliquent l'échec de la stratégie éducative de Tévec. Quant au bilan de la démarche effectuée en fonction de la sociodynamique de la télévision éducative, les éléments de théorie sociodynamique de la culture qui émergent du projet-pilote Tévec diffèrent sensiblement du schéma proposé par A. Moles.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 02
Auteur de l'analyse: fr

E D U Q 82/0814

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
DIRECTION GÉNÉRALE DE LA PLANIFICATION

DOCUMENTS
ÉTUDES ET RECHERCHES **2-16**

SOCIODYNAMIQUE DE LA TÉLÉVISION ÉDUCATIVE

TÉVEC: Annexe technique No 7

Langevin Gagnon

juin 1971

28-1112

LB3W

E D U Q 8270814

RECHERCHE: TEVEC

SOCIODYNAMIQUE DE LA TELEVISION EDUCATIVE

LES REPRESENTATIONS DES CONTENUS EDUCATIFS CHEZ LES EQUIPES DE PRODUCTION ET CHEZ LES ADULTES INSCRITS DANS UNE EXPERIENCE REGIONALE DE TELEVISION EDUCATIVE: LA PREMIERE ETAPE DE TEVEC (janvier 1968 à juin 1968)

Langevin Gagnon

Division Etudes et Recherches
Direction générale de la planification
Ministère de l'Education

1971

Remerciements

Nos remerciements les plus sincères à MM. Gérard Lapointe et Vincent Ross de la direction générale de la planification du ministère de l'Education du Québec dont l'appui et les conseils ont rendu ce travail possible. Merci aussi à M. Jacques de Guise, du département de sociologie de l'université Laval, qui a bien voulu assumer la direction de cette thèse.

Table des matières

Remerciements..... ii

Table des matières..... iii

Liste des tableaux..... v

Liste des graphiques..... vii

Introduction..... 1

0.1- Généralités sur Tévec..... 2

0.2- L'articulation des contenus: les objectifs exprimés..... 6

0.3- Historique de la recherche sur l'articulation des contenus..... 16

Chapitre 1- Perspectives théoriques et hypothèses de travail..... 21

1.1- L'action-recherche..... 22

1.2- Le modèle d'analyse sociodynamique..... 29

1.3- La sociodynamique de la télévision éducative.... 33

1.4- Hypothèses de travail..... 46

Chapitre 2- L'articulation des contenus: le point de vue des inscrits..... 50

2.1- Les faits..... 51

2.2- Interprétation..... 63

2.3- Les implications..... 84

Chapitre 3- L'articulation des contenus: le point de vue des créateurs-diffuseurs..... 91

3.1- Note sur le matériel d'analyse..... 92

3.2- Procédés d'analyse..... 93

3.3- Le concept de "doctrine culturelle" appliqué à Tévec..... 95

3.4- Classification des interventions selon les dimensions du concept..... 98

3.5- Analyse..... 140

3.6- Les implications..... 177

Chapitre 4- Conclusion..... 185

4.1- L'action-recherche..... 186

4.2- En marge d'une doctrine sociodynamique de l'intervention culturelle..... 189

Bibliographie..... 197

Appendices.....

Liste des tableaux

Tableau 1- Motivation dominante le l'écoute des émissions..... 54

Tableau 2- Perception de la fonction des thèmes..... 57

Tableau 3- Utilité relative des contenus quant à leur relation l'un par rapport à l'autre..... 60

Tableau 4- Perception des relations fonctionnelles des contenus: Relation fonctionnelle entre les contenus et leur utilité pour la vie quotidienne..... 67

Tableau 5- Articulation des matières scolaires sur les besoins perçus de la population..... 69

Tableau 6- Modes de présentation: formule de minutage 74

Tableau 7- 1ère dimension: Popularité..... 146

Tableau 8- 2ème dimension: Objectifs de communication a) Les objectifs attribués au socio-économique..... 151

Tableau 9- 2ème dimension: Objectifs de communication b) Objectifs attribués aux matières scolaires..... 152

Tableau 10-3ème dimension: Choix des contenus; a) Les critères de choix du contenu socio-économique (1ère sélection)..... 160

Tableau 11-3ème dimension: Choix des contenus; a) Les critères de choix du contenu socio-économique (2ème sélection)..... 161

Tableau 12-3ème dimension: Choix des contenus; b) Critères de choix des matières scolaires..... 162

Tableau 13-4ème dimension: Importance des contenus... 166

Tableau 14-La doctrine culturelle "dominante" à Tévec

Liste des graphiques

Graphique 1- Définition des doctrines culturelles démagogique et dogmatique, par le système d'oppositions homologues tirées de la conception des initiateurs de Tévec..... 15

Graphique 2- Le cycle socio-culturel réduit à ses éléments essentiels..... 30

Graphique 3- Cycle socio-culturel de la télévision éducative à double contenu: Adaptation du modèle sociodynamique de A. Moles pour le cas de Tévec..... 34

Graphique 4- L'utilité des matières scolaires par rapport aux thèmes socio-économiques..... 70

INTRODUCTION

> A toute science correspond une technique qui la valorise et lui pose des problèmes. Aux sciences de la nature, physique, chimie, etc., a correspondu la première technologie: "comment modifier le monde naturel" dont nous voyons les résultats dans la culture technique, la civilisation urbaine et la conquête de l'espace. Aux sciences biologiques correspond aussi une technologie qui, en dehors de la médecine ou de la chirurgie esthétique, est restée en filigrane dans la société actuelle et qui correspond à la question "comment modifier l'homme". Aux sciences humaines correspond aussi une technologie, celle qui est décrite dans ces chapitres, technologie de la culture, qui répond à la question: "comment modifier l'esprit de l'homme".
>
> Abraham Moles

Avant d'en venir à la formulation du problème qui nous préoccupe dans ce travail, il est apparu souhaitable de présenter quelques généralités sur le projet-pilote Tévec. Cela, afin d'informer suffisamment le lecteur sur le contexte général dans lequel s'est élaboré le problème dont nous traiterons et, par là, lui permettre de comprendre à la fois l'intérêt de la question pour les concepteurs du projet Tévec et pour la recherche sociologique.

0.1- Généralités sur Tévec

> ... "Notre projet en est plutôt un d'application de la T.V. à un problème pédagogique donné; celui d'une population non scolarisée, qui doit récupérer rapidement et se mettre ainsi en situation de développement".(1)

Nous avons tiré cette définition du document qui a constitué la dernière esquisse du projet, avant que celui-ci ne soit définitivement approuvé par le ministère de l'Education le 19 mai 1967.

Avant cette date, on peut distinguer ce que nous avons appelé ailleurs(2), une période de "préparation lointaine", qui va du projet de télévision éducative proposé par le B.A.E.Q. jusqu'à la date ci-haut mentionnée. Nous avons déjà montré dans le texte cité plus haut les différents auteurs auxquels les concepteurs du projet Tévec se réfèrent pour élaborer la première version du projet Tévec; Léon Dion(3)

---

(1) Guy Messier: Projet-Pilote Saguenay/Lac Saint-Jean, avril 1967, p.13
(2) Raymond Dionne et Langevin Gagnon: La conception de Tévec, son évolution ses caractéristiques. Contribution à la position du problème, Document préliminaire, Direction générale de la Planification du ministère de l'Education, p.2
(3) Léon Dion, dans: Cité Libre, janvier 1962

Claude Ryan(1), la Commission Parent(2), Henry R. Cassirer(3).

Déjà, dans cette phrase de préparation lointaine, les concepteurs du projet Tévec ont reconnu la nécessité pour l'éducation des adultes de partir du vécu, nécessité que M. Bertrand Schwartz(4) a érigée plus tard en principe de l'éducation des adultes. Ainsi on retrouve cette idée dans un texte produit au B.A.E.Q. et qui s'inspire de Léon Dion:

> "Il faut par ailleurs, et nous rejoignons ici les idées de M. Dion, que l'éducation constitue un tout, s'annonce comme une expérience intéressante, vivante, basée sur des faits concrets et vécus; qu'elle soit faite à partir des données véritables, qu'on peut toucher, emmagasiner, et dont on peut se servir".(5).

Ce qui allait faire cependant la spécificité de Tévec comme projet de télévision éducative pour adultes, ce fut la façon originale d'assumer cet impératif qui veut que

---

(1) Claude Ryan: Rapport du comité d'étude sur l'éducation des adultes, février 1964

(2) Mgr. A.M. Parent: Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1964, tome II

(3) Henry R. Cassirer: La télévision et l'enseignement, Coll. La Presse, le Film et la Radio dans le monde d'aujourd'hui, Unesco, 1961, 293 pages

(4) B. Schwartz: "Education formelle et informelle", dans Convergence, Unesco 1968, p.37 et suivantes

(5) Guy Messier: Territoire de la Gaspésie/Bas Saint-Laurent, Annexe D. La Télévision scolaire, p.23, 1964/1965

la pédagogie des adultes "parte du vécu". A Tévec, on a fait l'hypothèse que, en proposant aux adultes des thèmes socio-économiques sur lesquels viendraient "se greffer" des difficultés "académiques", on ferait percevoir le contenu scolaire comme "près du vécu". On avait déjà annoncé, dans les textes du B.A.E.Q. sur la télévision éducative, la nécessité de donner aux gens des éléments de culture socio-économique:

> "On devrait donc inclure dans cette éducation de base, des éléments valables de culture socio-économique. Sinon, il y a un risque sérieux que les "points de départ" fournis par l'animation sociale soient utilisés à tort et à travers et que les "appels au rationnel et au cohérent" admis par tous en paroles, ne se retrouvent guère au niveau des gestes".(1).

Cependant, dans la 1ère version du projet Tévec, c'est la première fois qu'on voit explicitée la relation entre un contenu socio-économique et un contenu scolaire, relation conçue comme un principe pédagogique applicable à des adultes.

---

(1) Op. cit., p.25

> "L'éducation des adultes doit s'inscrire dans un programme plus vaste de développement socio-économico-culturel qui fournit une motivation permanente à l'individu qui suit des cours. C'est un principe qui a été clairement posé par la commission de l'Unesco et dont l'expérience de la Gaspésie est une fière illustration... Mais il ne doit s'agir en aucune façon de deux choses parallèles: de même que le développement socio-économique de la région peut fournir une motivation permanente aux élèves, de même les cours peuvent se bâtir avec, comme contenu, les données et les dimensions mêmes de ce développement socio-économique". (1).

En fait, les fonctions précises que le contenu socio-économique devait jouer par rapport au contenu scolaire ne furent jamais à notre connaissance, clairement explicitées. C'est en lisant l'ensemble des textes qui ont été produits à Tévec durant les phases de préparation et de réalisation du projet, qu'on réussit à se faire une idée à la fois de la richesse de cette idée de l'articulation (2) d'un contenu socio-économique et d'un contenu scolaire, et en même temps de la difficulté que pose l'explicitation des effets possibles d'une telle innovation. A notre avis, en effet,

---

(1) Messier, Guy: Description du projet-pilote Saguenay/Lac Saint-Jean, 1ère version, 20 janvier 1967, p.19

(2) Tout au long de cette étude, nous utiliserons cette expression: "articulation des contenus", pour désigner l'intention pédagogique présente dans l'esprit des concepteurs du projet, intention selon laquelle il fallait utiliser deux types de contenu dans le message télévisuel. En employant cette expression, nous ne préjugeons en rien des formes concrètes de jonction des contenus que les équipes de production de Tévec utilisèrent ou n'utilisèrent pas effectivement.

l'articulation d'un contenu scolaire avec un contenu socio-économique constitue l'une des initiatives les plus audacieuses en même temps que l'une des plus riches en promesses de ce projet expérimental d'éducation des adultes par la télévision. Nous allons maintenant montrer quelles sont les attentes que les concepteurs du projet ont exprimées à propos de l'articulation des contenus et à propos du contenu socio-économique en particulier.

0.2 L'articulation des contenus: les objectifs exprimés

Les objectifs de Tévec sur le plan de l'action ayant été définis en termes de récupération scolaire(1) (cette "récupération" étant vue comme un préalable à la "mise en situation de développement" des sous-scolarisés), l'insertion d'un contenu socio-économique dans les messages que Tévec allait adresser à ses inscrits fut d'abord et avant tout l'instrument privilégié dont Tévec allait se servir pour ancrer son intention pédagogique dans les préoccupations vécues de ses inscrits. Pour remplir cette fonction, les thèmes socio-économiques présentés à la population seraient essentiellement

(1) Messier, Guy: Projet-pilote Saguenay/Lac Saint-Jean, 2ème version, avril 1967, p.13

élaborés à partir du travail qu'une équipe de recherchistes(1) aurait produit après avoir parcouru le territoire en tous sens, afin de découvrir les centres d'intérêt(2) de la population. Ce rôle instrumental essentiel qu'on demandait au socio-économique de jouer dans Tévec, se compliqua d'au moins deux autres fonctions particulières.

D'abord le socio-économique en lui-même pouvait faire l'objet d'une acquisition de connaissances formelles. Au B.A.E.Q., on avait déjà reconnu la nécessité d'inclure dans l'éducation de base des éléments de culture socio-économique sous peine de voir les efforts de l'animation sociale ne produire aucun résultat. A Tévec aussi, cela a été retenu comme facteur essentiel de formation, mais dans une perspective de prise de conscience plutôt que dans une perspective d'acquisition de connaissances formelles.

---

(1) Dans le cadre de Tévec, le recherchiste était une sorte d'agent d'information, chargé de recueillir et d'organiser le matériel du contenu socio-économique des cours, et de trouver les participants de l'extérieur aux émissions télévisées. Il ne faut pas confondre l'équipe de recherchistes avec l'équipe de la recherche dont la tâche principale a été l'évaluation de l'expérience Tévec.

(2) On parla surtout de "Hot Points". Nous reviendrons sur l'ambiguité des critères de sélection de ces centres d'intérêt à l'occasion de réflexions sur l'équilibration du "distractif" et de l'"instructif".

> "Cette pédagogie socio-économique, nous la situons bien plus au niveau de "l'apprivoisement", de la prise de conscience de la complexité des problèmes, qu'au niveau de l'acquisition d'éléments formels socio-économiques, bien que cela ne soit pas exclu..."(1)

Cette option sur l'"apprivoisement" par rapport aux connaissances socio-économiques est cohérente avec une autre option que l'on a faite sur l'équilibration du "distrayant" et de l'"instructif" dans le message télévisuel(2). Servir d'élément distrayant, c'est là la deuxième fonction particulière qu'on a attribuée au socio-économique dans le message télévisuel. Cette option sur le socio-économique en tant qu'élément distrayant, c'est évidemment en fonction de l'émission télévisée qu'on l'a faite, car on concevrait difficilement que le contenu socio-économique puisse jouer ce rôle au même point dans le cours par correspondance et les autres documents d'accompagnement qui ont été fournis aux inscrits. Mais c'est surtout de l'articulation des contenus dans le message télévisuel que nous traiterons et c'est pourquoi nous retenons

---

(1) Messier, Guy: Lettre du Jour des Rois aux équipes de Tévec, 6 janvier 1968, Ministère de l'Education, note de service, p.5

(2) Pour une hypothèse sur l'apparition de cette dualité et l'importance de l'option qu'elle suppose, voir: Raymond Dionne et Langevin Gagnon, La conception de Tévec, son évolution ses caractéristiques, Direction générale de la Planification du ministère de l'Education, février 1968, pp. 54 et suivantes.

cet aspect comme fonction particulière que le contenu socio-économique devait remplir. On peut retrouver dans les textes que nous avons déjà cités certaines indications sur ce qu'on entend plus particulièrement quand on oppose le distrayant et l'instructif.

> "En aucun cas, il ne peut s'agir de cours bêtement télévisés, mais bien d'émissions de télévision au sens plein du mot avec, selon la recommandation de la commission d'experts de l'Unesco, cet "équilibre du distractif et de l'instructif avec enrichissement progressif de l'apport éducatif à mesure que la motivation croît" en utilisant l'arsenal complet de la télévision (reportages, entrevues, témoignages, animation, insertions filmées, etc)".(1)

Dans le premier sens où on l'emploie ici, le "distractif" est assimilé à ce qui fait une émission de télévision "pas bête" (l'émission "bêtement télévisée" étant celle où l'on ne trouverait, présumément, que l'"instructif"). Une émission "pas bête" dans le langage du métier, c'est une émission qui est "bien cotée", c'est-à-dire une émission qui plaît. Dans un premier sens donc, équilibrer le distrayant et l'instructif, c'est équilibrer ce qui plaît davantage et ce qui plaît moins, ce qui est plus populaire et ce qui l'est moins. A un niveau d'abstraction plus élevée, on formulerait la rencontre de ces deux tendances par l'opposition entre ce

---

(1) Messier, Guy: Description du projet-pilote Saguenay/Lac Saint-Jean, 1ère version, 20 janvier 1967, p.21.

que A.A. Moles a appelé, d'une part la "doctrine démagogique" des publicistes dont le critère est "la plus grande satisfaction du plus grand nombre"(1) et d'autre part la "doctrine dogmatique" des pédagogues dont la table des valeurs est fixée aussi a priori, mais sur des critères autres que celui de la cote de popularité (ou "cote d'amour").

Dans d'autres textes, on a retrouvé la même opposition, mais cette fois, formulée dans les termes d'un conflit entre deux conceptions diamétralement opposées sur l'utilisation de la télévision; à ce propos on parle d'opposition entre la "télévision-transmission" et la "télévision-médium".

> "Se servir des caméras et des bandes magnétoscopiques pour "suivre une séance d'animation tout court", ou une séquence d'animation sociale, ce ne serait pas de la télévision comme telle. Ce serait tout simplement, de la télévision-transmission et non de la télévision-médium. De la même manière que faire circuler du papier n'a rien à voir avec le journal-médium"(2).

En réduisant à leurs implications ultimes ces deux conceptions de la télévision, on obtient les cas limites suivants. D'une part, la télévision-transmission ne diffuse que de l'instructif, et la télévision est considérée exclusivement comme un support technique parmi d'autres pour transmettre des messages; on n'opère dans le contenu du message

---

(1) Abraham A. Moles: Sociodynamique de la culture, Mouton, Paris/La Haye, 1967, p.272.

(2) Messier, Guy: Lettre du 1er de l'An, Ministère de l'Education, note de service aux équipes de Tévec, p.9

aucun choix qui tienne compte de la nature particulière de ce moyen de transmission. A l'opposé, la télévision-médium ne diffuse que de l'intéressant, du distrayant; le contenu du message est tout entier organisé en fonction des critères de "création d'impact" propres au médium: c'est là une dimension de cette conception où le médium "est" en fait le message principal(1). Cette deuxième perspective nous conduit aux simplifications suivantes: la télévision peut être spécialisée pour soutenir l'intérêt et la motivation(2) et, "à la limite sans contenu aucun", un système d'éducation par la télévision pourra être dit supérieur à tout autre système traditionnel, même doté du meilleur contenu(3). Le cas concret, évidemment, où cette option est réalisée à Tévec, étant celui où la primauté est donnée au socio-économique, matière dont la fonction principale n'est pas de fournir les bases pour l'acquisition de connaissances formelles sur les problèmes socio-économiques, mais plutôt d'"apprivoiser" la population face à ces questions. De plus, le centre d'intérêt du contenu socio-économique dans le message télévisuel n'est plus choisi nécessairement en

---

(1) Selon une formule devenue célèbre.

(2) Ainsi, dans l'esprit des concepteurs, le "distrayant", dans le message télévisuel, c'est ce qui plaît, ce qui peut susciter de l'intérêt, créer ou maintenir des motivations.

(3) Messier, Guy: Lettre du Jour des Rois, Ministère de l'Education, note de service aux équipes de Tévec, p.13.

fonction de l'importance relative dudit sujet dans le vécu des inscrits, mais en fonction de sa "brillance" (ou "prégnance") à la télévision. Les deux ordres de critères ne sont pas toujours mutuellement exclusifs dans l'organisation du contenu d'un message télévisuel, mais ce qui importe à notre propos, c'est l'orientation de l'option sur les critères mêmes de ces centres d'intérêt, ou de ces "hot points", selon le cadre de référence choisi.

On peut résumer cette tentative pour situer le problème de l'articulation des contenus dans Tévec en considérant les préoccupations des créateurs du projet selon deux axes principaux.

1) L'éducation des adultes

Parce qu'il s'adressait à des adultes, les concepteurs de ce projet-pilote d'éducation se sont préoccupés de susciter et d'entretenir les motivations des inscrits. Il fallait pour cela, comme nous l'avons déjà dit, présenter l'effort de scolarisation comme une démarche enracinée dans le "vécu" des inscrits. C'est une première façon de justifier l'articulation d'un contenu socio-économique (des sujets puisés dans l'actualité régionale, celle-ci étant conçue comme près du "vécu" des inscrits) sur un contenu scolaire.

3) L'éducation par la télévision

Parce qu'il s'agissait d'un programme d'éducation par la télévision, les concepteurs se trouvèrent invités à opérer une critique de certains aspects de la pégagogie, en particulier une critique des contenus des méthodes et des objectifs couramment véhiculés par le système d'éducation utilisant la classe et le maître comme outil privilégié.

En bref, pour résumer la façon dont s'est exprimée cette critique, disons qu'en tant qu'"hommes de télévision" les gens de Tévec se sont préoccupés d'avoir du "rating" i.e. une cote d'écoute favorable. A cet effet, il leur fallait conjuguer un contenu socio-économique avec un contenu scolaire traditionnel. C'était là le moyen privilégié pour atteindre les objectifs ultimes de développement communautaire, respecter la méthode qui veut que l'éducation parte du vécu, renouveler les contenus scolaires en leur adjoignant des éléments de connaissances pratiques et concrets, tout en donnant aux équipes de production des émissions télévisées un contenu avec lequel elles étaient déjà familières et qu'on pouvait, beaucoup plus facilement que le contenu scolaire, organiser en fonction des lois de création d'impact du médium T.V.

Mais comme il y a chez nous, déjà, une certaine tradition dans l'utilisation des "mass-média", le traitement de ce contenu socio-économique à des fins éducatives n'allait pas se faire sans qu'on s'engageât du même coup dans une critique des pratiques de la télévision commerciale et en particulier de celle qui s'occupe d'informer.

C'est du projet d'opérer cette double critique que témoignent les intentions et les choix des concepteurs du projet Tévec dans la démarche que nous avons voulu schématiser et qui les a conduits à la définition des objectifs à poursuivre au moyen de "l'articulation des contenus".

Dans sa dimension culturelle plus globale, nous pouvons ramener finalement l'ensemble des oppositions homologues qui servent à définir les limites entre lesquelles s'insèrent ces objectifs aux oppositions entre une doctrine "démagogique" et une doctrine "dogmatique" de la culture(1) que nous pouvons schématiser ainsi:

---

(1) Ces expressions sont employées au sens où A. Moles les utilise aux pages 271 et suivantes de son ouvrage Sociodynamique de la culture, Mouton Paris, La Haye, 1967.

Graphique 1- Définition des doctrines culturelles démagogique et dogmatique,

par le système d'oppositions homologues tirées de la conception des initiateurs de Tévec

CRITERE / DOCTRINE CULTURELLE	POPULARITE	NIVEAU DES EFFETS	TELEGENIE	OBJECTIF DE COMMUNICATION	CONTENU PRIVILEGIE	CARACTERISTIQUE DU MESSAGE
DOCTRINE DEMAGOGIQUE	COTE FAVORABLE (intérêt)	Domaine affectif (motivation)	TELE-MEDIUM	APPRIVOISEMENT, SENSIBILISATION	THEMES SOCIO-ECONOMIQUES	DISTRAYANT
DOCTRINE DOGMATIQUE	Cote défavorable (peu d'intérêt)	Domaine cognitif (information	TELE-TRANSMISSION	Acquisition de connaissances formelles	MATIERES SCOLAIRES	INSTRUCTIF

Ce projet de double critique du monde de l'éducation et du monde des "mass-média" situe d'emblée les concepteurs de Tévec dans la ligne de cette recherche bien contemporaine d'une synthèse idéale entre les doctrines "démagogiques" et "dogmatiques", telle qu'évoquée par Abraham Moles sous le nom de "doctrine socio-dynamique" de la culture.

0.3- Historique de la recherche sur l'articulation des contenus

Ayant indiqué ce que fut le contexte général dans lequel s'est posé le problème de l'articulation des contenus, nous allons voir comment l'équipe de la recherche s'y est intéressée à différentes étapes du projet pour aboutir finalement à s'interroger sur cette question de la façon dont nous le ferons dans ce travail.

Dès le début du projet, la question de l'équilibration des contenus avait été perçue comme une des difficultés fondamentales(1) du projet Tévec. Dans cette perspective, quatre études distinctes avaient été prévues pour cerner ce problème.

---

(1) Programme général des études et recherches (Document préliminaire) Directions générales de la Planification et de l'Education permanente, janvier 1968, p.65.

Une première recherche devait consister en une série d'entrevues auprès des "diverses équipes coopérant à la détermination des contenus et des modes de présentation des émissions"(1). Une deuxième recherche devait procéder à partir d'une série d'entrevues faites "auprès d'un échantillon pris dans la clientèle de Tévec pour obtenir des informations sur les manières dont les usagers directs se représentaient ces problèmes"(2). En troisième lieu, "un questionnaire devait être construit à partir de la précédente enquête exploratoire et être ensuite adressé à l'ensemble de la clientèle de Tévec"(3). Enfin on ferait faire "une analyse systématique (au moins partielle) des bandes vidéo, pour dégager empiriquement la structure interne des messages télévisuels et ses transformations dans le temps"(4).

Après avoir pris connaissances des compte rendus des entrevues menées auprès des équipes de production et de réalisation de Tévec, nous avons vu clairement que s'il était une manifestation du problème de l'articulation des contenus

---

(1) Ibid. p.69

(2) Ibid.

(3) Ibid.

(4) Ibid.

sur laquelle la recherche devait porter son attention, c'était celle de l'intégration des spécialistes (pédagogues, recherchistes, animateurs, etc.) dans les équipes de production; et cela pour au moins une raison que nous allons maintenant essayer de préciser.

D'abord, avant d'être le problème de l'intégration d'un contenu scolaire et d'un contenu socio-économique (du moins pour ce qui est du message télévisuel), la question de l'articulation des contenus a été un problème de collaboration technique entre spécialistes de disciplines différentes. Chacun des groupes de spécialistes ayant la responsabilité d'un contenu en particulier, les possibilités d'articulation d'un contenu avec l'autre n'étaient présentes que lorsque au moins deux spécialistes de disciplines différentes, avec l'aide d'une équipe de production, acceptaient de collaborer à une intégration de leurs connaissances dans une émission à produire. Après une première lecture rapide de ces entrevues, il se dégageait une certaine unanimité autour de ce fait, à savoir qu'il existe une relation directe entre la structuration des rôles dans une équipe de production et la structuration des contenus dans le message télévisuel. Dans certaines entrevues, on référait explicitement à cette relation entre structuration des rôles et structuration des contenus.

Chapitre 1

PERSPECTIVES THEORIQUES ET HYPOTHESES DE TRAVAIL

"Q- L'autre problème que vous avez souligné également, la compartimentation du travail entre pédagogues et réalisateurs, est-ce que cela nuit aux objectifs visés dans le contenu même?

R- Oui, car plus les pédagogues fonctionnent isolément, plus dans le produit fini le bloc académique est distinct du reste. Ce que vous avez dans votre structure se reproduit dans le contenu".(1)

Nous considérons donc désormais que la collaboration interdisciplinaire dans les équipes de production est la traduction concrète du problème de l'articulation des contenus. A ce premier postulat, nous en ajoutons un deuxième tout aussi capital dans la poursuite du raisonnement qui nous amènera à formuler notre hypothèse de travail en regard de cette partie de notre matériel empirique constitué par les entrevues des créateurs-diffuseurs de Télévec. Ce corollaire pourrait s'énoncer ainsi: les formes et l'intensité de la collaboration qui peut s'instaurer entre spécialistes de disciplines différentes sont déterminées en partie par les conceptions respectives que ces spécialistes se font de la stratégie pédagogique de Télévec.

Ce sont ces deux postulats qui nous permettent d'affirmer que, dans la mesure où nous pourrons,à partir des conceptions exprimées par les différents spécialistes, reconstituer

---

(1) Entrevue No 10, p.21. Il s'agit, bien entendu, de la "structure" des équipes de travail.
On trouvera à l'appendice A le guide qui a servi à ces entrevues.

les doctrines culturelles dont ils se réclament, l'étude de l'interaction de ces doctrines culturelles constitue bien une analyse du problème de l'articulation des contenus tel que vécu concrètement par les créateurs-diffuseurs de Tévec.

Pour saisir le problème de l'articulation des contenus dans toutes ses implications, il fallait pouvoir intégrer à l'analyse la perception que les inscrits ont eue de cette articulation des contenus, de même que les intentions originales des initiateurs en regard de cet aspect du projet. Nous en sommes donc venu à l'idée d'intégrer l'étude de l'articulation des contenus à un modèle sociodynamique de l'éducation des adultes par analogie avec le modèle d'analyse que propose Abraham A. Moles dans son volume Sociodynamique de la culture(1).

Nous allons maintenant essayer de présenter les perspectives de cette recherche, après quoi nous préciserons nos hypothèses de travail.

---

(1) Oeuvre déjà citée

On peut situer ce travail de recherche par rapport à deux ordres de questions. D'abord, dans la perspective d'action-recherche propre à Tévec, nous entretenions avec le projet-pilote Tévec des relations qui ont déjà été énoncées, mais qu'il nous faut expliciter à notre tour puisqu'elles constituent un aspect déterminant du contexte dans lequel ce travail a été conçu et exécuté. Voilà un premier ordre de questions par rapport auquel nous allons situer cette recherche.

En second lieu, nous nous plaçons dans une perspective d'exploration empirique par rapport au modèle d'analyse élaboré par Abraham A. Moles et présenté récemment dans son ouvrage Sociodynamique de la culture. Il nous faudra, à ce sujet aussi, expliciter la place que veut occuper notre recherche dans l'ensemble des travaux sur la transmission des messages culturels. C'est là le deuxième ordre de questions selon lequel nous allons situer cette recherche.

1.1- L'action-recherche

Dans un projet qui se veut d'action-recherche, les relations entre la recherche et l'action s'établissent de façons diverses en fonction de l'ampleur des travaux que nécessitent les différentes évaluations et selon les possibilités

qui en résultent pour la recherche d'en informer dans des délais plus ou moins longs, les équipes engagées dans l'action. Ces précisions étant apportées, nous ne pouvons prétendre participer à la dimension d'action-recherche de ce projet que dans la mesure où l'on peut postuler qu'il y a au Québec un avenir certain pour l'éducation des adultes par la télévision. Les faits semblant nous donner des raisons de plus en plus sérieuses de croire que tel est le cas au Québec aussi bien qu'ailleurs, il est permis d'imaginer que cet essai d'évaluation de certains aspects de Télec pourra servir à orienter l'action des éducateurs qui s'engageront dans un "après-Télec". Nous croyons en effet qu'à l'occasion d'un projet-pilote, c'est le rôle d'une équipe de recherche de rendre compte de la "valeur" des idées originales qui ont présidé au déroulement de l'action. La "valeur" qui nous intéresse ici consiste moins dans les différents coûts constituant le "prix de revient" de ce projet d'éducation des adultes, - d'autres études ont été entreprises qui visent spécifiquement à une évaluation du projet sous cet aspect, - que dans les <u>possibilités d'adaptation au réel des modèles d'action</u>. Dans le cas qui nous occupe, les possibilités d'adaptation au réel se mesurent à ce fait que le modèle d'action permet ou non d'atteindre les objectifs qu'on s'était donné dans le modèle original. Il faut

voir tout de suite que le fait qu'un modèle d'action permette ou non d'atteindre les objectifs fixés peut tenir à deux ordres de facteurs qu'il faut bien distinguer. Il y a d'abord les facteurs liés essentiellement à la nature même du modèle d'action et à sa capacité plus ou moins grande à remplir les fonctions qu'on lui attribue; il y a d'autre part les facteurs liés aux conditions singulières qui ont servi de cadre concret à l'application du modèle. L'analyse du premier ordre de facteurs conduit à une critique des possibilités d'adaptation au réel du modèle lui-même, tandis que l'analyse du deuxième ordre de facteurs conduit à une meilleure connaissance des conditions qui rendent possible l'insertion la plus efficace du modèle dans la réalité.

Pour la "recherche", les gens d'action sont, parmi d'autres dimensions, de leur rôle, des fabricateurs de modèles. Nous croyons qu'il appartient entre autres à la recherche de dire en quoi ces modèles permettent d'agir sur le réel dans le sens voulu et de façon efficace. C'est là le rôle que les gens d'action peuvent attendre des chercheurs, et ceux-ci ne sauraitent rendre possibles de véritables programmes d'action-recherche qu'à condition qu'il accepte de réflécher sur les modèles fabriqués par les gens d'action, pour participer ensuite, à sa façon, à la fabrication de nouveaux modèles. La réflexion qui

s'amorce ainsi à partir des modèles d'action, prend deux grandes orientations principales selon les ordres de facteurs auxquels elle s'arrête. En prenant comme objet le premier ordre de facteurs défini plus haut, on se demande si le modèle d'action réalise effectivement dans le déroulement du projet, les objectifs définis dans le modèle original. Il ne s'agit pas pour nous de critiquer les objectifs qui sont poursuivis par les gens d'action. Nous recevons comme tels ces objectifs. Il nous appartient cependant de montrer comment le fait de choisir tel moyen en particulier pour atteindre ces objectifs implique une certaine perception de la réalité chez ceux qui ont à poser ce choix. Il appartient aussi à la recherche de montrer comment le choix d'un moyen particulier implique pratiquement toujours la réalisation d'objectifs secondaires par rapport à ceux qu'on a choisis délibérément de poursuivre, et que la réalisation de ces objectifs secondaires peut entrer en conflit avec la poursuite des objectifs premiers qu'on s'était fixé. A ce premier stade de l'analyse, il nous faudra donc dégager les implications sous-jacentes au choix d'un moyen en particulier pour atteindre tel ou tel objectif.

En prenant pour objet le second ordre de facteurs, on se demande quelles sont les conditions concrètes d'application du modèle dans la réalité qui font que celui-ci a la

plus grande probabilité de remplir efficacement les fonctions qu'on lui a assignées dans le modèle original. Il s'agit ici de montrer comment certaines conditions concrètes d'application du modèle favorisent la réalisation d'objectifs secondaires par rapport aux objectifs premiers, au détriment ou non de la poursuite de ceux-ci. Une telle étude nous permet de dégager les conditions concrètes d'application du modèle qui favoriseraient au maximum la réalisation des objectifs premiers et de ceux-là, parmi les objectifs secondaires,

Ce sont des préoccupations que nous faisons nôtres au sujet d'un aspect de Tévec que nous considérons comme extrêmement important; l'articulation d'un contenu socio-économique et d'un contenu scolaire. Précisons tout de suite que pour mesurer les possibilités d'adaptation de cette idée au réel - puisque c'est en cela que consistera notre évaluation -, nous prendrons comme point de référence les objectifs qui ont été explicitement reconnus comme devant être atteints par l'articulation des contenus, et qui ont été définis explicitement dans des textes. Ces objectifs, tels que nous avons pu les dégager à partir des textes présentés dans notre introduction, sont: a) de motiver les adultes à se scolariser en faisant émerger, de la considération des problèmes socio-économiques vécus, la nécessité de cette scolarisation et b) de rendre

la télévision éducative intéressante en proposant un contenu moins aride que le contenu strictement scolaire que les pédagogues ont à offrir(1). Nous formulons donc ainsi les questions auxquelles nous tenterons de répondre dans ce travail:

A) Est-ce que le fait d'articuler un contenu socio-économique et un contenu scolaire a réellement motivé les adultes inscrits à Télvec à se scolariser?

B) Est-ce que le fait d'articuler un contenu socio-économique et un contenu scolaire a réellement rendu la télévision éducative plus intéressante?

A ce stade, même si nous avions répondu de façon affirmative à ces deux questions, il serait quand même souhaitable de nous poser d'autres questions afin de connaître plus précisément les raisons qui font que les modèles d'action sont

---

(1) Il faut bien voir aussi que les objectifs auxquels nous nous intéressons ici ne sont pas ceux qu'on a pu poursuivre avec chacun des contenus en particulier. Ces objectifs, qui ont été définis dans d'autres textes, feront aussi l'objet d'une évaluation. (changement d'attitude, acquisition des connaissances, etc.). Ce qui nous intéresse ici, ce sont les fonctions que devaient jouer les contenus l'un par rapport à l'autre et, par conséquent, ce sont les objectifs qu'on a attribués spécifiquement à l'articulation des contenus.

adaptés à la réalité: ainsi, connaissant ces raisons, il deviendrait possible de répéter cette réussite dans des circonstances différentes. Nous verrons en outre qu'une réponse affirmative à ces deux questions n'irait pas sans certaines réserves et nous serons amené forcément à nous poser cette autre question:

C) Quelles hypothèses latentes impliquait l'idée que l'articulation d'un contenu socio-économique et d'un contenu scolaire puisse motiver les adultes inscrits à Télévec à se scolariser, et rendre la télévision éducative plus intéressante?

Une fois ces implications dégagées, nous pourrons nous interroger sur les circonstances concrètes qui ont favorisé ou ont empêché la réalisation des objectifs premiers. A ce sujet, nous faisons une hypothèse concernant les groupes de travail dans les équipes de production, hypothèse que nous présenterons en détail à la fin de cette partie de l'étude. Qu'il nous suffise pour l'instant de formuler la question à laquelle nous tenterons alors de répondre:

D) Est-ce que la structuration des rôles dans les équipes de production a été de nature à faciliter ou à rendre plus difficiles les chances pour l'articulation des contenus de remplir les fonctions qu'on lui a assignées dans le modèle original?

Si la dernière question que nous venons de formuler apparaît inopportune, nous nous proposons maintenant de montrer l'importance qu'elle prendra dans notre travail en explicitant notre position par rapport au modèle d'analyse sociodynamique de la culture proposé par A. Moles.

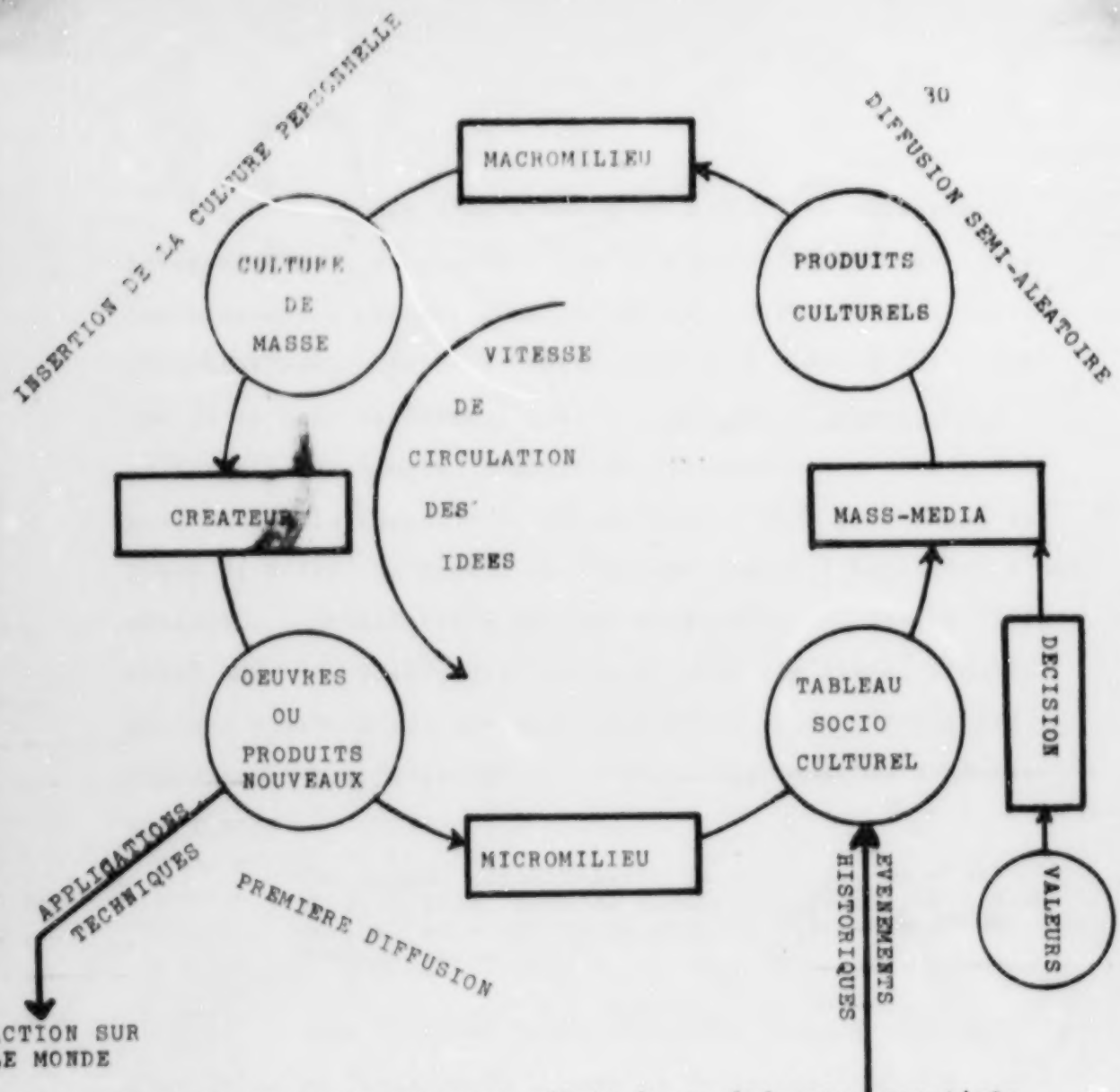
1.2- Le modèle d'analyse sociodynamique

Afin de présenter au lecteur le modèle proposé par A. Moles de la façon la plus claire et en même temps pour respecter autant que possible la pensée de l'auteur, nous avons choisi de tirer du livre même de l'auteur le diagramme qui suit avec le commentaire qui l'accompagne(1).

On voit que dans son effort pour appliquer la théorie des systèmes *généraux* (cybernétiques) aux sciences humaines, A. Moles utilise ici un modèle emprunté à la théorie des communications. Chaque élément du cycle y est successivement considéré comme récepteur, puis comme diffuseur, et la fermeture du cycle est réalisée grâce à l'hypothèse selon laquelle le créateur est lui-même immergé, en quelque sorte, dans la culture de masse.

---

(1) Op. cit. p. 93. Voir page 30 du présent texte.



Graphique 2- Le cycle socio-culturel réduit à ses éléments essentiels

Cette figure est une schématisation du mécanisme de la circulation des produits de culture tel que nous l'avons dégagé plus haut. On y retrouve les mêmes éléments: le créateur guidé qui fait passer celle-ci dans les oeuvres intellectuelle et les fait diffuser dans un micromilieu, le tableau socio-culturel qui collecte les idées, les faits et les événements en un réservoir global dans lequel puisent les moyens de communication de masse. Ceux-ci enfin arrosent le champ ou macromilieu dans lequel se trouve inséré entre autres le créateur. Cette figure souligne l'aspect de clôture relative du cycle sur lui-même: les idées nouvelles sont faites à partir des idées anciennes fertilisées par des événements du monde. Il est connecté en quatre éléments au monde extérieur, d'une part par le jeu imaginaire du créateur, d'autre part par les réalisations au monde des objects, d'autre part par les connecteurs de nouvelles aux événements du monde de l'histoire, enfin par les dirigeants des mass-media aux valeur sociales. La flèche caractérise la vitesse de circulation de ce cycle qui est mesurable dans des cas bien définis et le problème d'une dynamique culturelle revient à se demander: est-il possible et souhaitable d'accélérer ou de ralentir la vitesse de rotation de ce cycle?

A propos d'un élément du cycle (les mass-média), l'auteur émet une hypothèse que nous pourrions résumer ainsi. Les mass-média opèrent dans le tableau socio-culturel une sélection semi-aléatoire; cette sélection obéit à des critères qu'on peut associer à quatre doctrines d'intervention culturelle (démagogie, dogmatique, éclectique, socio-dynamique). Comme le rapporte J. Dumazedier(1) dans son résumé du livre de Moles, au moment où l'auteur avance l'hypothèse d'une sélection semi-aléatoire par les mass-média, il inclut "l'école" dans les mass-média. Ailleurs dans son livre, l'auteur parlera plutôt d'une certaine opposition entre l'éducation formelle et les "mass-média" (c'est l'hypothèse de l'"école parallèle"):

> "En somme, actuellement, la connaissance n'est plus établie, pour sa part principale, par l'éducation, elle est faite par les "mass-média" de communication"(2).

Afin d'éviter toute ambiguïté lorsque nous utiliserons le terme "mass-média", nous en parlerons toujours comme d'une réalité différente de "l'école". L'essentiel de notre travail consiste même à éclairer certains aspects de la rencontre entre la culture des mass-média et la culture de

---

(1) Dumazedier, Joffre, Revue française de sociologie, IX, No 3, 1968, p.410.

(2) Op. cit. p.29.

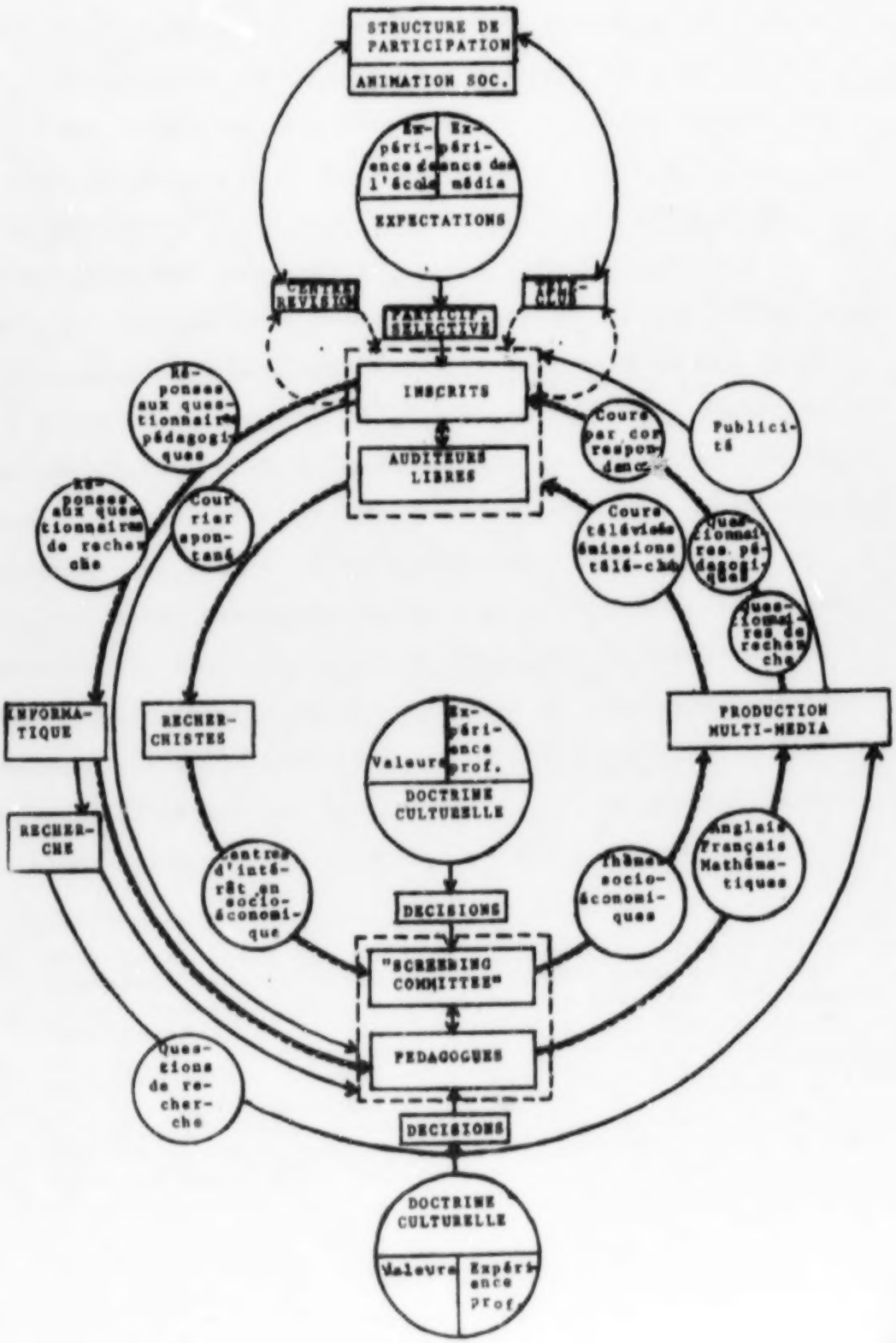
"l'école" (représentée par les pédagogues). Si nous adoptons cette position, ce n'est pas parce que nous refusons a priori l'hypothèse de Moles sur le cycle socio-culturel comme ne s'appliquant pas à l'école. Bien au contraire, le lecteur verra dans le schéma présenté un peu plus loin que nous avons même reconstitué un analogue du cycle socio-culturel à propos des fonctions pédagogiques de Tévec. Cependant, comme les questions que nous adressons à la réalité à l'aide du modèle de Moles concernent la rencontre entre deux univers, nous avons choisi de désigner ces univers par des termes différents. En faisant cela avant l'analyse de notre matériel empirique, nous ne postulons absolument rien de plus sur les différences effectives entre ces deux univers que le fait que nous avons d'une part des pédagogues qui se perçoivent et sont perçus par les autres comme associés au monde de "l'école" et d'autre part des recherchistes, animateurs, réalisateurs, etc., qui se perçoivent et sont perçus aussi par les autres comme associés au monde des "communications de masse". Il sera intéressant de revenir sur cette question des différences entre l'école et les mass-média à partir de l'analyse de notre matériel empirique. Peut-être pourrons-nous alors avancer certaines hypothèses sur des modalités de rencontres fructueuses entre "l'école" et les "mass-média" dans une perspective de développement culturel.

Nous nous intéressons donc aussi à cette hypothèse de la sélection semi-aléatoire faite par les gens de communications de masse. Dans la mesure évidemment où nous saurons établir une analogie correcte et légitime entre la réalité à observer et celle dont Moles a voulu rendre compte dans son modèle, les inférences que nous ferons auront une certaine pertinence pour la théorie socio-dynamique de la culture. C'est cette analogie que nous allons examiner maintenant.

1.3- La sociodynamique de la télévision éducative

Il n'est pas nécessaire de démontrer que les messages diffusés par Tévec sont des "culturèmes", c'est-à-dire des formes ou des produits culturels. Ces messages, qu'ils soient des notions de français ou de mathématiques, appartiennent au monde des signes (par opposition au monde des choses) et comme tels, ils constituent un sous-ensemble particulier des éléments dont le cycle socio-culturel de Moles veut rendre compte. De plus, ce sous-ensemble de produits culturels est effectivement transmis d'une source X à un destinataire Y et il est donc tout à fait légitime de vouloir exprimer la circulation de ces produits culturels dans un modèle emprunté à la théorie des communications. Voici donc un modèle représentant le projet Tévec en fonction de la circulation de l'information.

Graphique 3- CYCLE SOCIO-CULTUREL DE LA TELEVISION EDUCATIVE A DOUBLE CONTENU
Adaptation du modèle sociodynamique de A. Moles
pour le cas de TEVEC



On note tout d'abord, dans ce modèle, le double circuit dont nous parlions tout à l'heure. Du point de vue d'une sociologie de la culture, Tévec se présente comme une expérience unique. A Tévec, on a réuni, pour travailler à la production d'une série d'émissions, des pédagogues et des gens des "mass-média", c'est-à-dire hypothétiquement les représentants putatifs de deux doctrines culturelles bien distinctes sinon opposées. Les responsables des thèmes socio-économiques et les pédagogues avaient pour mandat de collaborer à la production du contenu des émissions, en réalisant si possible l'intégration réciproque des matières scolaires et des thèmes socio-économiques. Il ne faudrait pas conclure après examen du schéma que, du fait que le contenu scolaire et le contenu socio-économique sont présentés sur des circuits parallèles, il n'y a pas eu de rencontre entre les deux. Il n'y a effectivement pas eu d'intégration des contenus telle que les initiateurs du projet avaient espéré qu'elle se fasse(1). Cependant s'il n'y a pas eu intégration,

---

(1) Sans qu'il y ait une analyse sérieuse du contenu des émissions sous ce rapport particulier, nous nous permettons cette affirmation sur la foi de nombreux témoignages dans ce sens, de la part des membres de l'équipe de recherche qui ont pu visionner certaines émissions de la première série. Le rapport de CROP sur l'analyse et l'évaluation psychopégagogiques du contenu et de l'image des émissions de Tévec, sans avoir étudié systématiquement cet aspect du contenu, propose des remarques dans le même sens aux pages 209 et 211.

il y a eu rencontre et c'est cette réalité que recouvre la boîte du schéma que nous avons identifiée par les mots "production multi-média". Nous avons voulu désigner par là, non seulement les opérations techniques de l'enregistrement et de la mise en ondes, mais aussi toutes ces activités qui vont du moment où les différents groupes de spécialistes commencent à réfléchir au contenu d'une émission donnée, jusqu'à l'enregistrement de ladite émission. Cette expression désigne aussi la production des documents d'accompagnement, des exercices et des questionnaires imprimés. Comme nous l'avons déjà dit au début de ce travail, pour nous, la question de l'articulation des contenus à l'intérieur des média et entre eux est d'abord un problème de collaboration technique entre spécialistes. Or si cette collaboration a eu lieu, c'est précisément au cours de ces activités multiples que nous rangeons sous le mot "production". L'examen des facteurs qui ont rendu possible ou impossible la collaboration nous offre une occasion unique d'étudier comment s'opère concrètement cette "sélection semi-aléatoire" dont parle Moles. Nous pourrons peut-être aussi repérer l'expression des doctrines culturelles qui sont présentes chez les uns et les autres et voir plus particulièrement comment elles influencent les décisions et leur exécution dans le processus de production des émissions. Nous

tentons à ce sujet de dégager certaines relations significatives entre les niveaux de compréhension de la stratégie pédagogique de Tévec et l'expérience professionnelle antérieure des différents spécialistes. Nous reviendrons évidemment plus en détail sur ces questions dans la section de ce travail où nous entreprendrons l'analyse des entrevues faites auprès du personnel de Tévec. Continuons pour l'instant la présentation de notre modèle. Les éléments du circuit qui retiennent maintenant notre attention sont en quelque sorte les analogues de ce que Moles appelle le "macromilieu". Il s'agit du public à l'intention duquel on a mis en branle tout le processus de communication. Pour nous, il s'agit d'abord des inscrits de Tévec, mais aussi, dans la perspective plus globale de développement que Tévec a visée, de la population du Saguenay/Lac Saint-Jean. Pour ce qui est des inscrits, nous avons indiqué sur le schéma comment leur expérience antérieure des média et de l'école devient déterminante dans la réception du message. Là aussi le

circuit communique en quelque sorte avec l'extérieur par le biais de l'expérience cumulative passée des inscrits. De la même façon, les diffuseurs, par le biais de leur expérience professionnelle antérieure, intègrent, au circuit, des éléments qui lui sont d'abord étrangers ou qui l'ont, en tout cas, précédé dans le temps.

Nous avons indiqué aussi, sur le schéma, le travail fait par l'équipe d'animation sociale auprès de la population du Saguenay/Lac Saint-Jean en général et des inscrits de Tévec en particulier. On y voit représentée entre autres choses, la structure de participation mise sur pied par l'équipe d'animateurs sociaux, structure consultative et "coopérative" qui s'est occupée de voir au bon fonctionnement dans la région des centres de révision et des groupes de discussion des télé-clubs. Le centre de révision était le lieu privilégié où les gens de la région (les inscrits de Tévec surtout) pouvaient se rencontrer et tenter de résoudre, entre eux ou avec l'aide d'un professeur, les difficultés rencontrées à propos des messages scolaires de Tévec. Le télé-club consistait en un groupe de discussion qui se réunissait pour échanger sur des thèmes socio-économiques proposés dans l'émission Télé-Club ou dans les autres émissions de Tévec durant la même semaine.

circuit communique en quelque sorte avec l'extérieur par le biais de l'expérience cumulative passée des inscrits. De la même façon, les diffuseurs, par le biais de leur expérience professionnelle antérieure, intègrent, au circuit, des éléments qui lui sont d'abord étrangers ou qui l'ont, en tout cas, précédé dans le temps.

Nous avons indiqué aussi, sur le schéma, le travail fait par l'équipe d'animation sociale auprès de la population du Saguenay/Lac Saint-Jean en général et des inscrits de Tévec en particulier. On y voit représentée entre autres choses, la structure de participation mise sur pied par l'équipe d'animateurs sociaux, structure consultative et "coopérative" qui s'est occupée de voir au bon fonctionnement dans la région des centres de révision et des groupes de discussion des télé-clubs. Le centre de révision était le lieu privilégié où les gens de la région (les inscrits de Tévec surtout) pouvaient se rencontrer et tenter de résoudre, entre eux ou avec l'aide d'un professeur, les difficultés rencontrées à propos des messages scolaires de Tévec. Le télé-club consistait en un groupe de discussion qui se réunissait pour échanger sur des thèmes socio-économiques proposés dans l'émission Télé-Club ou dans les autres émissions de Tévec durant la même semaine.

Sur le schéma, on peut voir comment, à travers des canaux de rétroaction formels, les inscrits sont tour à tour récepteurs puis diffuseurs. Cette possibilité de diffusion, de la part des inscrits, dans des canaux de rétroaction engage d'ailleurs la source principale dans un processus de réception qui caractérise toute entreprise véritable d'éducation.

A Tévec, on avait prévu deux canaux de rétroaction d'importance majeure. D'une part, les réponses aux questionnaires pédagogiques (portant à la fois sur les matières scolaires et sur les thèmes socio-économiques) étaient acheminées au centre de traitement de l'information d'où, après une première codification, elles étaient envoyées à l'équipe des pédagogues et à l'équipe de recherche. De son côté, la recherche faisait ensuite parvenir aux autres équipes de Tévec des analyses préliminaires des réponses des inscrits à ces questionnaires pédagogiques. D'autre part, une équipe de recherchistes était chargée de recueillir dans la région, auprès des gens, les centres d'intérêt socio-économique d'où l'on extrayait par la suite les thèmes à traiter. Cette opération des recherchistes faisait donc partie du processus de "sélection semi-aléatoire" des contenus éventuellement diffusés; elle ne doit donc pas être confondue avec les canaux de rétroaction proprement dits.

Au fur et à mesure que le projet se déroulait, les inscrits ont été appelés de plus en plus à exprimer leur point de vue sur les thèmes socio-économiques qu'on devait aborder à la télévision, et la structure de participation a canalisé alors les désirs de la clientèle de Tévec en regard du contenu socio-économique. A ce propos, notons que les recherchistes ont utilisé fréquemment la structure de participation et les animateurs sociaux présents dans la région dans le but d'obtenir des participants pour la partie socio-économique de l'émission télévisée.

Enfin, il nous faut dire un mot au sujet de la recherche et des deux objectifs majeurs de sa participation dans Tévec.

Nous avons déjà glissé un mot, plus haut dans le texte, sur une activité de la recherche en tant qu'intermédiaire dans un des canaux de rétroaction entre les inscrits et les équipes de production de Tévec. En fait, l'analyse des réponses aux questionnaires pédagogiques et la transmission des résultats de ces analyses aux pédagogues ne constituent qu'une partie d'un secteur d'activité de la "recherche". L'ensemble des analyses préliminaires des réponses des inscrits aux questionnaires de recherche ont été transmises aux équipes

de Tévec et aux intéressés sous forme de bulletins de recherche. C'est le phénomène de transmission de ce genre d'information, plus la participation périodique de certains membres de l'équipe de recherche aux activités de ceux qu'on a convenu d'appeler les "gens d'action" à Tévec, que recouvre la flèche allant de la boîte "Recherche" à la boîte en pointillé(1).

Donc un premier secteur d'activités pour la "Recherche" a consisté à élaborer des questionnaires de recherche, à en faire l'analyse des résultats, de même que l'analyse des réponses aux questionnaires pédagogiques, à transmettre les résultats de ces analyses aux "gens d'action" de Tévec, et à participer avec eux à la prise de décisions dans certains cas. C'est ce premier secteur d'activités que nous avons pris l'habitude de nommer les activités de "recherche-action" parce qu'elles impliquent d'une part des délais relativement courts pour la circulation de l'information dans les canaux de rétroaction et d'autre part, une certaine influence de l'information ainsi transmise et/ou de la participation de l'équipe de recherche, sur la prise de décisions.

---

(1) La recherche était représentée au comité de coordination par le directeur de l'équipe ou par son délégué.

Mais, parallèlement à ce genre d'activités, tout au long du déroulement de l'expérience pilote Tévec, l'équipe de recherche s'est préoccupée de recueillir les informations nécessaires et a entrepris les différentes études requises pour évaluer globalement l'expérience Tévec. En effectuant ce genre d'activité, la "recherche" a pris pour objet l'ensemble de la réalité que nous avons voulu représenter dans le modèle que nous décrivions tout à l'heure, y compris elle-même en tant qu'elle s'est intégrée, à divers moments de l'expérience, au circuit de communication. Donc la recherche, en tant qu'elle remplit "après coup" sa fonction d'évaluation finale de Tévec, se situe d'emblée "en dehors" de l'objet qu'elle étudie dans le passé. On ne saurait mieux parler de la perspective que la recherche fait sienne dans l'exercice de ces activités d'évaluation qu'en rappelant ce passage de l'ouvrage d'A. Moles:

> "On suppose que les processus ici considérés sont ceux que peut décrire un observateur extérieur au système qu'il étudie. Cette remarque, qui peut paraître banale quand on étudie un phénomène physique, prend une importance considérable quand on étudie des phénomènes de communication ou de sociologie dans lesquels l'observateur est un membre de la Société et donc du réseau de communication. C'est l'équivalent, dans le domaine de la culture, de la célèbre affirmation de Durkheim: (les faits sociaux sont des choses). L'observateur est abstrait de la chaîne de communication à partir du moment où il la décrit et, en particulier, il s'exprime par rapport à cette chaîne dans un métalangage (Cherry) indépendant du code et du répertoire des individus en communication"(1).

---

(1) Abraham A. Moles: Sociodynamique de la culture, Mouton Paris, La Haye 1967, p.15

C'est à ce genre d'activités que cette étude participe et nous ne pouvons que renvoyer le lecteur aux propos que nous tenions au début de notre étude pour rappeler à quelles conditions il est légitime de les qualifier par le terme d'action-recherche.

Pour nous résumer, revenons à l'intention que nous avions au début de cette section. Il s'agissait pour nous d'établir une analogie adéquate entre le modèle de circulation des produits culturels proposé par A. Moles et un modèle rendant compte de la circulation de l'information à Tévec. Cela nous apparaissait comme une condition préalable à toute opération visant à transposer à notre propre modèle des hypothèses élaborées par Moles pour son modèle.

Nous avons vu qu'il s'agissait pour nous de rendre compte de la circulation de produits de même nature que ceux dont Moles parle: i.e. des produits culturels. Nous avons vu aussi que la circulation de ces produits pouvait s'exprimer dans un modèle de communication et que, dans notre cas comme dans l'autre, il s'agissait d'un circuit fermé par des canaux de rétroaction (dans les deux cas il est possible de considérer alternativement chacun des éléments du circuit comme émetteur, puis comme récepteur).

On ne saurait terminer l'étude des analogies entre ces deux modèles sans dire aussi un mot de ce qui les distingue, puisqu'ils ne sont pas exactement homologues. Disons d'abord que nous éliminons complètement de notre modèle le phénomène de diffusion première entre les "créateurs" et le "micromilieu intellectuel".

C'est pour une raison qui tient à un aspect fondamental de Tévec que nous avons dû opérer cette modification du modèle de Moles. A Tévec en effet, le processus de création-production était organisé d'emblée comme un processus et un travail collectifs (d'équipe); les créateurs individuels étaient donc intégrés en équipe tout au long de la chaîne d'élaboration des messages. Ce processus rend inutile toute tentative d'isolement du phénomène de diffusion première entre les créateurs et le micromilieu intellectuel à Tévec. Il n'y avait donc pas lieu non plus d'en rendre compte dans notre modèle.

Par ailleurs, il faut bien voir que le matériel sur lequel nous travaillons ne permet pas d'étudier cette question et nous n'avons conservé des éléments du modèle que ceux qui concernent la diffusion dans le "macromilieu" via les "mass-média" et l'école. Nous avons de plus, comme nous l'avons déjà mentionné, voulu exprimer cette double réalité par deux circuits en parallèle avec çà et là des points de rencontre.

A) Quelle(s) doctrine(s) culturelle(s) a (ont) prévalu à Tévec?

B) Quelles sont les caractéristiques principales de cette ou de ces doctrines?

C) Quelles ont été les implications concrètes de la présence de cette ou de ces doctrines à Tévec?

1.4- Hypothèses de travail

Il nous faut ici retourner aux deux ordres de facteurs que nous avions identifiés au début de ce travail et aux interrogations auxquelles ils nous avaient renvoyé. Nous avions dit alors que pour qu'un modèle d'action permette d'atteindre certains objectifs il fallait conjuguer des facteurs de deux ordres: a) des facteurs qui tiennent à la nature même du modèle; on pourrait parler ici, par exemple, de la justesse (ou du réalisme) des hypothèses qui sous-tendent le modèle d'action; b) des facteurs qui tiennent aux conditions particulières dans lesquelles le modèle est appliqué; on parlerait ici de la variété des niveaux de compréhension (ou d'interprétation) du modèle que l'on retrouve chez les gens engagés dans l'action, des comportements qu'ils impliquent, etc...

Pour obtenir des renseignements sur l'articulation des contenus, nous interrogerons le cycle reproduisant la circulation des messages dans le système Télec à deux endroits stratégiques. D'abord, nous analyserons l'ensemble des opinions et des jugements manifestés dans les questionnaires de recherche par les inscrits de Télec sur l'articulation des contenus dans les cours télévisés. A partir de ces renseignements, nous pourrons dégager les points les plus importants permettant d'adresser une critique à l'idée de l'articulation des contenus en elle-même. Dans cette discussion, nous considérerons l'articulation des contenus essentiellement comme élément d'une technique de communication, c'est-à-dire comme un moyen de rendre le message émis (par la télévision) plus communicable. Nous montrerons donc en quoi l'articulation des contenus constitue une technique de communication, puis nous regarderons ce que les destinataires disent des effets globalement perçus de cette technique. Les opinions des destinataires sur les effets de la technique de communication sont très importantes puisque celle-ci vise toujours, soit à exprimer le message dans un code plus accessible aux destinataires

(augmenter la redondance par rapport à l'information dans un message donné), soit à créer des attitudes favorables à la réception du message (susciter l'intérêt, activer la motivation)(1). Les techniques de communication visent d'une façon ou d'une autre à adapter le message aux destinataires. L'opinion de ceux-ci est donc de toute première importance pour que l'on puisse juger de l'efficacité des techniques employées. A cause de la façon dont le projet a été présenté, les inscrits l'ont perçu à travers un cadre de référence, produit à la fois de leur expérience antérieure de l'école et des média et des conceptions ayant cours dans leur milieu sur ces sujets. Ce cadre initial de référence des inscrits ne permettait peut-être pas d'intégrer le contenu socio-économique et par conséquent celui-ci serait apparu comme relativement accessoire. Nous pourrions dir en d'autres termes que l'articulation des contenus en tant que technique de communication n'a pas atteint les objectifs fixés à cause du décalage entre la réalité des destinataires et la perception que les créateurs-diffuseurs avaient de cette réalité.

---

(1) Pour un essai sur la théorie des effets de la télévision éducative basée sur le contrôle de ces deux éléments de la communication, nous renvoyons le lecteur à un article de Lionel C. Barrow Jr., Proposed Theory for the Effect of Educational Television, dans: The Impact of Educational Television Methods and Findings in Program Research, Hamden Connecticut 1967, pp. 229 et suivantes. Dans cet article, l'auteur utilise les concepts de "relative comprehensibility" et de "relative potency" pour désigner les deux aspects de la communication dont nous parlons dans le texte.

L'ensemble des spécialistes impliqués dans la production des émissions télévisuelles constitue le deuxième élément stratégique du cycle de circulation des messages à Tévec que nous allons interroger. Nous comptons trouver dans cette quête l'essentiel des renseignements nous permettant d'évaluer les facteurs qui tiennent aux conditions concrètes dans lesquelles le modèle a été appliqué. Nous pouvons résumer les hypothèses les plus importantes que nous faisons dans cette partie du travail en disant que: 1) à Tévec, il y a eu un affrontement entre différentes doctrines culturelles; 2) on peut établir des relations entre une doctrine culturelle prônée par un spécialiste et son expérience professionnelle antérieure. Voilà donc pour les hypothèses qui sous-tendent l'analyse du matériel qui va suivre.

Après avoir analysé les réponses des adultes inscrits aux questionnaires sur l'articulation des contenus et les entrevues menées auprès des créateurs-diffuseurs, nous en dégagerons les implications à la fois pour une pratique de l'éducation des adultes à l'aide de la télévision et pour la théorie sociodynamique de la culture. Nous indiquerons, à la suite de chacune des analyses, les remarques concernant plus particulièrement la pratique de l'éducation des adultes à l'aide de la télévision, tandis que nous traiterons des implications de notre recherche pour la théorie sociodynamique de la culture dans le cadre des conclusions générales de cette thèse.

Chapitre 2

L'ARTICULATION DES CONTENUS:

LE POINT DE VUE DES INSCRITS

2.1- Les faits

L'analyse empirique que nous entreprenons dans cette partie de notre étude s'appuie en grande partie sur les réponses obtenues à deux questionnaires qui ont été envoyés aux inscrits. Une première exploitation de ces questionnaires a paru dans les bulletins de recherche #21 et #34(1)produits à la direction générale de la Planification au ministère de l'Education.

Pour le bénéfice du lecteur, nous rappelons brièvement ce que sont ces questionnaires de recherche. Ces questionnaires étaient envoyés à tous les inscrits de Télvec dans leur brochure d'exercices. Il y avait un questionnaire de recherche de prévu pour chaque semaine. Chacun des questionnaires comportait vingt-deux questions auxquelles on pouvait répondre en faisant un choix entre un maximum de cinq options de réponse. Les inscrits de Télvec étaient complètement libres de répondre à ces questionnaires de recherche.

---

(1) Télvec, Bulletin de recherche No 21: L'Articulation des contenus des cours télévisés, avril 1968. Le questionnaire qui fait l'objet d'une analyse, dans ce bulletin, a été administré en mars 1968.
Télvec, Bulletin de recherche No 34: Apprentissage et polarisation affective, décembre 1968. Le questionnaire qui fait l'objet d'une analyse, dans ce bulletin, a été administré en mai 1968.
On trouvera ces deux questionnaires à l'appendice B.

Les réponses à ces questionnaires de recherche étaient codifiées par les inscrits eux-mêmes sur une carte mécanographique à l'aide d'un crayon électrographique.

Dans un premier temps l'ensemble de ces réponses ont été analysés globalement sans tenir compte d'aucune variable, et les résultats ont été traduits par l'ordinateur sous forme de pourcentage pour chacune des options et pour chacune des questions. Ce sont ces résultats qui ont été exploités une première fois dans les bulletins de recherche mentionnés plus haut et que nous utilisons maintenant pour notre analyse.

Les réponses aux différents questionnaires de recherche ont aussi donné lieu à une analyse par variable (âge, sexe, occupation, niveau de scolarité antérieur, etc.) et à des tests de proportions pour que l'on puisse évaluer l'effet des différentes variables sur les choix de réponses. Nous n'utilisons pas dans nos analyses ces résultats par variable puisque la stratégie de communication que nous soumettons ici à une évaluation visait globalement l'ensemble de la clientèle éventuelle de ce projet-pilote d'éducation des adultes et que nous estimons que c'est en nous référant, nous aussi, aux opinions exprimées par l'ensemble de cette population que nous pouvons nous livrer à cette évaluation.

Retournons donc, pour débuter, à la première question à laquelle nous nous étions engagé à répondre à propos de la perception que les inscrits ont eue des contenus du message télévisé. Nous avions formulé cette question ainsi: Le fait d'articuler un contenu socio-économique et un contenu scolaire a-t-il réellement motivé les adultes inscrits à Tévec à se scolariser? Notre intention ici est de savoir en particulier quel rôle a joué le contenu socio-économique par rapport au contenu scolaire. D'abord parce que le fait de motiver les inscrits est justement une fonction qu'on a spécifiquement attribuée à ce contenu, et ensuite parce que c'est ce contenu qui constitue comme tel une innovation dans ce projet d'éducation des adultes, plutôt que le contenu des matières scolaires.

Nous reproduisons ici en partie le bulletin de recherche No 21 dans ce qu'il a de pertinent à cette question (pp. 3 et 4). Le questionnaire qui fait l'objet de ce bulletin de recherche a été administré aux inscrits de Tévec en mars 1968.

Tableau 1- Motivation dominante de l'écoute des émissions O. I, 3 et 6

Intérêt principal à suivre Télec	A l'automne 1967		Actuellement printemps 68	
	N	%	N	%
A- surtout les thèmes	587	5.9	759	7.7
B- surtout les matières scolaires	5403	54.7	5973	60.4
C- surtout le diplôme de 9ème année	2576	26.0	2294	23.2
D- pour une autre raison	348	3.5	376	3.8
E- pas d'idée précise	864	8.7	296	3.0
NON REPONDANT	108	1.1	188	1.9
TOTAL	9886	100	9886	100

La partie des émissions écoutée avec le plus d'attention	N	%
A- Beaucoup plus aux thèmes	832	8.4
B- Plus aux thèmes	787	7.9
C- Plus aux matières scolaires	3321	33.9
D- Beaucoup plus aux matières scolaires	4696	47.5
NON REPONDANT	250	2.5
TOTAL	9886	100

"Les réponses aux questions 1 et 3 nous permettent de préciser les motivations qui ont poussé les gens à s'inscrire à TEVEC à l'automne, et de voir si ces motivations sont aujourd'hui sensiblement les mêmes, ou si elles se sont modifiées avec le déroulement du projet TEVEC.

Thèmes

5.9% des répondants à ce questionnaire déclarent avoir été intéressés à l'automne par les thèmes socio-économiques alors qu'aujourd'hui 7.7% le sont par ces thèmes.

En réponse à la question 4, 16.3% des répondants affirment que les thèmes sont la partie de l'émission qu'ils écoutent avec le plus d'attention.

Matières scolaires

54.7% des répondants ont été motivés à l'automne par les matières scolaires, tandis qu'aujourd'hui 60.4% des répondants disent s'intéresser aux émissions à cause de ces matières scolaires. A ces gens motivés par les matières scolaires, on peut ajouter le groupe de ceux qui sont à TEVEC à cause du diplôme de 9ème année, soit 26.0% à l'automne et 23.2% aujourd'hui. Ce sont là en effet des préoccupations du même ordre que les matières scolaires, pour notre propos en tout cas. Au total, nous avons donc à l'automne 80.7% des répondants motivés par l'aspect scolaire du projet et aujourd'hui la proportion serait de 83.6%.

Les réponses à la question 4 nous montrent que 81.1% des répondants accordent le plus d'attention à cette partie de l'émission où sont présentées les matières scolaires.

On ne peut qu'être étonné par la consistance qu'il y a d'autre part entre les motivations qui ont été pour une part présentées à l'inscription chez la grande majorité des répondants et les motivations qui les font maintenant regarder les émissions, et d'autre part entre ces motivations ainsi déclarées et l'attention qu'on dit accorder dans la grande majorité des cas à la partie de l'émission se rapportant aux matières scolaires".(1)

---

(1) Bulletin de recherche No 21: "L'Articulation des contenus des cours télévisés", avril 1968, (pp. 3 et 4).

Ces chiffres et ces commentaires ne laissent aucun doute sur le rôle qu'a joué chacun des contenus sur la motivation des gens à l'inscription et sur l'intérêt qu'ils suscitent maintenant durant la réception des émissions. Nous mettons cependant le lecteur en garde contre les conclusions trop hâtives qu'on pourrait tirer, à partir de ces chiffres, sur l'importance réelle qu'a eue le contenu socio-économique dans le projet Tévec. Rappelons simplement que nous rapportons ici les opinions d'un échantillon représentatif d'inscrits(1), mais que nous ne parlons aucunement pour les milliers d'auditeurs libres qui, d'après les témoignages nombreux et souvent très éloquents des membres de l'équipe d'animation sociale, ont beaucoup apprécié cette partie de l'émission télévisée.

Voyons maintenant pour la seconde question, à savoir: Est-ce que le fait d'articuler un contenu socio-économique et un contenu scolaire a réellement rendu la télévision éducative plus intéressante? Cette question vise directement la deuxième fonction que les initiateurs du projet ont explicitement attribuée au contenu socio-économique. Pour les réponses que les inscrits ont données à cette question nous puisons encore une fois, dans le bulletin de recherche No 21, les chiffres et les commentaires suivants. (pp. 15 et 16).

---

(1) Pour une étude approfondie sur la représentativité des échantillons de répondants à ces questionnaires de recherche, on se reportera au bulletin de recherche No 24 de mai 1968.

Tableau 2- Perception de la fonction des thèmes (Q. 12 et 22).

Les thèmes sont un moyen utile pour	N	%
A- Intéresser les gens à suivre les cours	798	8.1
B- Instruire les gens sur la région	2791	28.2
C- Intéresser les gens aux problèmes de la région	3643	36.8
D- Intéresser les gens à apprendre les matières scolaires	473	4.8
E- Montrer comment se servir des connaissances scolaires dans la vie de tous les jours	1911	19.3
Non répondant	270	2.7
Total	9886	100

Les thèmes sont	N	%
A- Pas du tout comme une matière scolaire (de la discussion et des opinions)	1981	20.0
B- Pas tout à fait comme une matière scolaire (de l'information comme aux nouvelles)	1820	18.4
C- Un peu comme une matière scolaire (quand un expert parle)	3415	34.5
D- La même chose qu'une matière scolaire (comme la géographie, l'histoire)	2314	23.3
Non répondant	356	3.6
Total	9886	100

> "Les thèmes sont perçus par 65.0% des répondants comme un moyen pour instruire les gens sur la région et intéresser les gens aux problèmes de la région. Seulement 12.9% des répondants les perçoivent comme un moyen pour intéresser les gens à suivre les cours ou à apprendre les matières scolaires. Ainsi, le socio-économique est perçu par très peu de répondants comme un moyen pour intéresser à l'académique; bien au contraire comme nous le voyons dans les réponses à la question 22, le socio-économique est même assimilé, à divers degrés à une matière scolaire, par une importante proportion des répondants (57.8%).
> Le fait que seulement 19.3% des répondants perçoivent les thèmes comme un moyen utile pour montrer comment se servir des connaissances scolaires dans la vie de tous les jours nous indique que, pour une certaine part, la complémentarité des deux contenus est perçu par la grande majorité à un niveau d'abstraction assez élevé".(1)

Ces premières données nous font voir que les thèmes sont perçus comme renvoyant plus spontanément aux problèmes régionaux qu'aux matières scolaires. Si donc, on se représente les thèmes socio-économiques comme un moyen terme entre les problèmes régionaux et les matières scolaires on pourrait dire que, d'une part, l'articulation des thèmes socio-économiques avec les problèmes régionaux a été très bien perçue par les inscrits, tandis que, d'autre part, l'articulation des thèmes avec les matières scolaires a été moins bien perçue. Mais comme va nous le faire constater le tableau suivant, il ne faudrait pas tirer de conclusions trop rapidement à partir de

---

(1) Bulletin de recherche No 21, pp. 15 et 16.

cette affirmation globale. Si d'un côté il a été plus difficile pour les inscrits de percevoir une relation fonctionnelle entre les deux contenus qu'entre le contenu socio-économique et les problèmes régionaux, il n'en demeure pas moins qu'une majorité de répondants s'accordent à dire que les matières scolaires sont plus intéressantes quand elles sont conjuguées avec les thèmes(1). Voyons plutôt le tableau qui suit.

---

(1) Notons que tous les résultats que nous venons de présenter se trouvent confirmés par le Bulletin de recherche No 34 (pp. 11 et 12). Le questionnaire de recherche dont traite ce Bulletin est composé en partie des mêmes questions qui ont fait l'objet d'une analyse dans le bulletin de recherche No 21. Ce premier questionnaire a été administré à la fin du mois de mars 1968, tandis que le second l'a été à la fin du mois de mai 1968.

Tableau 3- Utilité relative des contenus quant à leur relation l'un par rapport à l'autre (Q. 6, 7 et 8)

Matières scolaires conjuguées avec les thèmes	N	%
A- Beaucoup plus intéressant	3698	37.4
B- Plus intéressant	3837	38.8
C- Ni plus ni moins intéressant	1665	16.8
D- Moins intéressant	205	2.1
E- Beaucoup moins intéressant	101	1.0
Non répondant	380	3.8
Total	9886	100

Relation instrumentale réciproque entre les deux catégories de contenus au plan de la compréhension	Utilité des thèmes S-E pour comprendre les matières		Utilité des mat. sc. pour comprendre les thèmes	
	N	%	N	%
A- Très utiles	2505	25.4	3750	37.9
B- Utiles	4307	43.6	3815	38.6
C- Inutiles	369	3.7	535	5.4
D- Complètement inutiles	204	2.1	133	1.8
E- Pas de rapport	1240	12.5	1424	14.4
Non répondant	261	2.7	229	2.3
Total	9886	100	9886	100

Par les réponses à la question 6, on peut voir que la majorité (76.2%) des répondants reconnaît aux thèmes la fonction de rendre l'étude des matières scolaires plus intéressante.

> Par ailleurs, 16.8% des répondants estiment que les thèmes sur la région rendent l'étude des matières scolaires "ni plus ni moins intéressantes" tandis que, au total, 3.1% des répondants croient que ceux-ci rendent l'étude des matières "moins intéressante".
> Les réponses aux questions 7 et 8 font voir que la grande majorité des répondants (79.0%) perçoivent les thèmes régionaux comme utiles pour apprendre les matières scolaires, et que d'autre part 76.5% des répondants perçoivent les matières scolaires comme utiles pour comprendre les thèmes. Seulement 5.8% des répondants déclarent que les thèmes sont inutiles pour apprendre l'académique et, 7.3%, que les matières scolaires sont inutiles pour comprendre les thèmes socio-économiques. Enfin, 12.5% et 14.4% des répondants ne voient pas de rapport entre les deux contenus"(1).

La question de savoir si l'utilisation d'un contenu socio-économique a rendu la télévision éducative plus intéressante est donc ambigüe. D'une part, les thèmes intéresseraient plus les inscrits aux problèmes de la région qu'aux matières scolaires. Cela peut être considéré comme une réussite dans un projet d'éducation des adultes qui se donne explicitement des objectifs de développement régional. Mais ce n'est là qu'un aspect des fonctions que le contenu socio-économique devait remplir. Comme nous l'avons dit plus haut, dans l'esprit des concepteurs du projet, le socio-économique devait être en quelque sorte un moyen terme entre les problèmes régionaux et

---

(1)Bulletin de recherche No 21 (pp. 17 et 18).

les contenus scolaires. Si des modes d'articulation existent et ont été perçus entre le socio-économique et les problèmes régionaux d'une part, il devait aussi exister des modes d'articulation du contenu socio-économique avec le contenu scolaire d'autre part. C'est à cela surtout que nous nous intéressons dans cette étude et, à ce stade, nous ne pouvons que souligner encore une fois le fait que ce second système de relations pour le contenu socio-économique a été perçu de façon moins évidente par les répondants à nos questionnaires de recherche.

D'autre part une grande majorité de répondants déclarent que les matières scolaires sont soit "beaucoup plus intéressantes", soit "plus intéressantes" quand elles sont conjuguées avec les thèmes. Quelle signification faudrait-il donner à cette réponse? En proposant les réflexions suivantes, nous allons répondre à une autre question que nous avions posée au début et proposer une interprétation des données présentées ci-haut qui permette de rendre compte, de manière cohérente, des diverses données observées sur la perception de l'articulation des contenus par les inscrits.

5.3- Interprétation

Les données que nous avons présentées sont tirées de statistiques compilées à partir des réponses à des questionnaires fermés. Afin d'établir le plus clairement possible les significations attachées aux statistiques présentées plus haut dans ce texte, nous allons, à l'aide de l'expérience que nous avons maintenant acquise dans ce secteur de recherches sociologiques, et à l'aide aussi des informations multiples que les inscrits nous ont fournies en répondant aux questionnaires qui leur étaient expédiés, tenter de fournir une interprétation cohérente des chiffres précédemment cités.

Notre position à ce sujet est la suivante: nous croyons que l'on peut inférer de ces chiffres que les initiateurs du projet n'ont pas obtenu, de cette technique de communication(1) qu'est l'articulation des contenus, les effets escomptés. Cela tient d'après nous au fait que l'émetteur à Tévec s'est formé une fausse représentation du destinataire de ses messages. Dans les recherches sur les communications,

---

(1) Nous renvoyons ici le lecteur à la page 47 pour des précisions sur ce que nous entendons par "technique de communication".

1) Le contenu socio-économique devait faire apparaître l'effort de scolarisation entrepris par les inscrits comme près de leur vécu quotidien.

2) Le contenu socio-économique devait être l'occasion d'un "apprivoisement" à l'égard de certains problèmes sociaux et économiques.

3) Le contenu socio-économique devait servir d'élément distrayant dans le message télévisuel.

Nous pouvons dégager au moins deux prises de position implicitement contenues dans cette croyance (partagée par les concepteurs du projet) selon laquelle le contenu socio-économique permettrait d'atteindre les objectifs mentionnés plus haut.

D'abord la croyance au fait que l'utilisation d'un contenu socio-économique permette d'atteindre le premier objectif mentionné ci-haut (faire apparaître l'effort de scolarisation comme près du vécu) implique cette autre prise de position selon laquelle la présentation à la télévision de thèmes traitant des problèmes sociaux et économiques de la région serait perçue par la population comme plus près de leurs préoccupations quotidiennes que la présentation de matières scolaires comme l'anglais, le français et les mathématiques.

Ces thèmes seraient par conséquent plus aptes à motiver les inscrits que la seule présentation des matières scolaires. En second lieu, comme nous l'avons déjà montré, les options sur un contenu socio-économique non formalisé et distrayant ont été faites en conformité avec une même intention qui était celle d'intéresser les inscrits. Ces options impliquent logiquement la proposition inverse selon laquelle un contenu formalisé (par conséquent, dans l'esprit des concepteurs en tout cas, non distrayant) serait perçu comme moins intéressant par les inscrits et entraînerait en conséquence un intérêt moindre pour cet aspect de l'émission.

Pour ce qui est de la première implication, nous avons déjà vu que le contenu scolaire avait joué un rôle beaucoup plus important que le contenu socio-économique en regard de la motivation. Est-ce à dire que le contenu scolaire aurait été perçu en réalité par les inscrits comme plus près de leur vécu quotidien que les thèmes traitant des problèmes de leur région? Pour éclaircir cette question importante, nous allons examiner un extrait du bulletin de recherche No 21 portant sur l'utilité comparée des thèmes et des matières scolaires dans la vie des inscrits.

Tableau 4- Perception des relations fonctionnelles des contenus :

Relation fonctionnelle entre les contenus et leur utilité pour la vie quotidienne (Q. 5 et 13)

Ce qui est important pour la vie pratique de tous les jours	N	%
A- Les thèmes beaucoup plus que les matières scolaires	612	6.2
B- Les thèmes un peu plus que les matières scolaires	1171	11.8
C- Les matières scolaires un peu plus que les thèmes	4617	46.7
D- Les matières scolaires beaucoup plus que les thèmes	3104	31.4
Non répondant	382	3.8
Total	9886	100

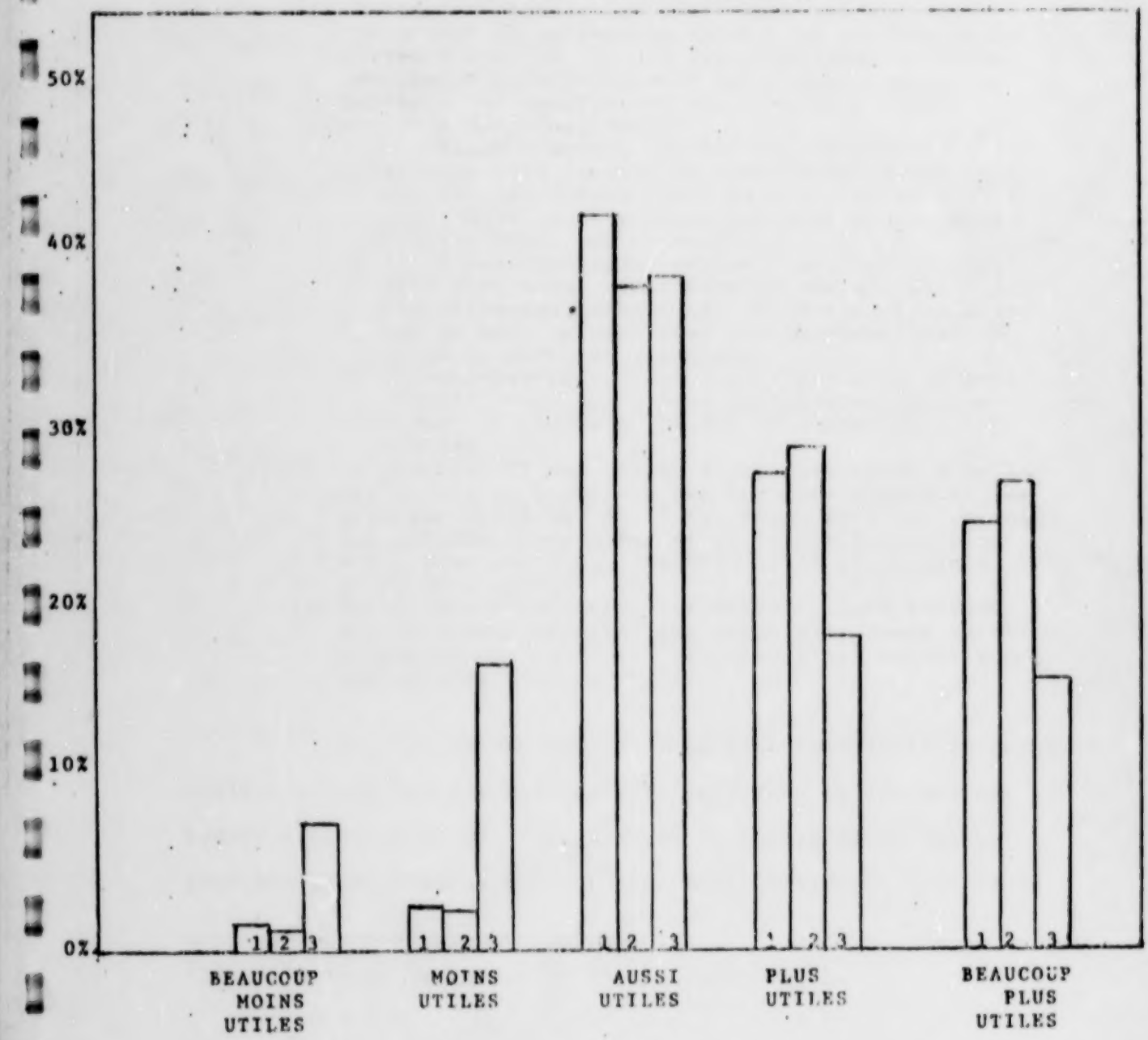
Les gens ont plus besoin de bien connaître leur région que d'obtenir leur 9ème année	N	%
A- Complètement d'accord avec cette idée	1330	13.4
B- Plutôt d'accord avec cette idée	1245	12.6
C- Pas d'accord avec cette idée	3733	37.8
D- Absolument pas d'accord avec cette idée	1832	18.5
E- Je ne sais pas au juste	1475	14.9
Non répondant	271	2.7
Total	9886	100

"Au total, 78.1% des répondants s'accordent pour dire que les matières scolaires sont plus importantes que les thèmes sur la région. Pour la vie pratique de tous les jours, 18.0% des répondants sont de l'avis contraire.
Cette opinion est à nouveau formulée avec autant de vigueur quand les gens ont à exprimer leur accord ou leur désaccord avec la proposition suivante: "Les gens ont plus besoin de bien connaître leur région que d'obtenir leur 9ème annnée". Au total, 26% des répondants sont d'accord plus ou moins complètement avec cette idée, tandis que 56.3% ne sont pas d'accord à divers degrés avec celle-ci. Par ailleurs, 14.9% des gens restent indécis devant cette proposition".

Tableau 5- Articulation des matières scolaires sur les besoins perçus de la population (Q. 14, 15, 16 et 17)

Utilité des matières face aux tâches, dans la vie	Français		Mathématiques		Anglais		La matière la plus utile pour vous dans la vie		
	N	%	N	%	N	%		N	%
A- Beaucoup moins utiles	151	1.5	115	1.2	734	7.4	A- L'anglais	1290	13.0
B- Moins utiles	245	2.5	227	2.3	1615	16.3	B- Les mathématiques	4225	42.7
C- Aussi utiles	4170	42.2	3763	38.1	3843	38.9	C- Le français	3508	35.5
D- Plus utiles	2732	27.6	2864	28.9	1778	18.0	D- Aucune des trois	339	3.4
E- Beaucoup plus utiles	2431	24.6	2675	27.0	1563	15.8	E-		
Non répondant	157	1.6	242	2.4	353	3.6	Non répondant	524	5.3
Total	9886	100	9886	100	9886	100	Total	9886	100

Graphique 4- L'utilité des matières scolaires par rapport aux thèmes socio-économiques



1: FRANCAIS

2: MATHEMATIQUES

3: ANGLAIS

"Lorsqu'on observe les différents pourcentages concernant la perception qu'ont les gens de l'importance dans la vie des trois matières scolaires enseignées comparativement aux thèmes, certaines tendances se manifestent que l'on peut exprimer de la façon suivante:

1) L'anglais d'abord, (23.7%) le français (4.0%) ensuite sont considérés comme étant moins utiles que les thèmes, dans la vie. Les mathématiques (3.5%) sont perçues par très peu de gens comme n'étant pas nécessaires.
2) 42.2% des répondants estiment que le français leur sera aussi utile dans la vie que les thèmes régionaux, tandis que 38.1% des répondants ont la même opinion pour les mathématiques et 38.9% au sujet de l'anglais.
3) Les mathématiques sont jugées par plus de gens (55.9%) comme étant plus importantes que les thème; le français (52.2%) et l'anglais (33.8%).

La question 17 concrétise d'ailleurs assez bien la perception de l'utilité que les gens accordent aux diverses matières. 42.7% des répondants ont choisi les mathématiques comme étant la matière la plus utile pour eux dans l'avenir, 35.5% le français, et 13.0% l'anglais.

Ainsi dans l'ensemble, les matières sont perçues par la grande majorité des répondants comme aussi utiles sinon "plus" et "beaucoup plus" utiles que les thèmes, dans la vie(1)."

Dans la mesure donc où l'on peut considérer la perception qu'ont les inscrits de l'utilité dans la vie des matières scolaires et des thèmes comme un indice de ce qui est pour eux plus ou moins près de leur vécu quotidien, dans cette

---

(1) Bulletin de recherche No 21, pp. 19, 20, 21.

même mesure on pourrait affirmer qu'en réalité les matières scolaires ont été perçues comme plus près du vécu quotidien que les thèmes socio-économiques. Or il y a tout lieu de croire que ce qui est "utile dans la vie pratique de tous les jours" (c'est bien là la formule qui a été utilisée dans le questionnaire envoyé aux inscrits) peut être dit aussi "près du vécu quotidien". Ainsi donc la relation entre la présentation de sujets "près du vécu" et une capacité à motiver serait donc maintenue, puisque effectivement les répondants aux questionnaires de recherche nous ont déclaré en grande majorité que c'est le contenu scolaire qui les avait motivés à s'inscrire à l'automne et qui les motivait encore et même davantage qu'au début à suivre les cours de Tévec et, par ailleurs, que c'est aussi le contenu scolaire qui était le plus utile pour eux dans la vie pratique de tous les jours. Mais ce qui constitue le renversement le plus inattendu par rapport à la perception que les concepteurs du projet avaient des inscrits, c'est de constater que pour ces derniers, les matières scolaires sont plus près de leur vécu quotidien que les thèmes socio-économiques traitant des problèmes régionaux. Il est évident par ailleurs que certains thèmes socio-économiques ont été de nature à toucher de très près certains groupes d'inscrits: qu'on songe par exemple ici aux émissions sur la sécurité sociale pour les "assistés sociaux". Dans l'ensemble

cependant, on peut dire que les concepteurs du projet avaient grandement sous-estimé le prestige culturel attaché dans notre milieu à la scolarisation. Mentionnons à ce sujet que l'instruction avait été citée comme le thème le plus important dans la vie quotidienne par les femmes au foyer et les "assistés sociaux" dans l'enquête sur les intérêts et les motivations des gens de la région du Saguenay/Lac Saint-Jean(1). L'instruction apparaît aussi dans la même étude parmi les cinq "choses" les plus importantes et comme une réalité dont l'importance va croissante.

A toutes ces indications sur la place de choix qu'occupe l'instruction dans l'esprit des inscrits, si l'on ajoute les attentes qu'a pu développer chez eux la publicité de Télévec avec des slogans comme "Une 9ème année en 48 semaines", on comprend mieux pourquoi c'est le contenu scolaire qui a motivé les inscrits et pourquoi c'est le contenu scolaire qui a été estimé le plus intéressant par une majorité d'inscrits. Cet intérêt marqué pour le contenu scolaire s'est d'ailleurs traduit plus concrètement encore dans un choix que les inscrits ont exprimé sur la formule de minutage des contenus dans l'émission télévisée. A ce propos, voyons les données suivantes extraites d'un bulletin de recherche.

---

(1) Télévec Bulletin de recherche No 1, 12 décembre 1967 Les thèmes importants de la vie quotidienne, pp 2 et suivantes.

Ce bulletin de recherche est tiré d'une enquête menée par le Centre de recherches sur l'opinion publique (CROP, INC.) pour le compte de Télévec.

Tableau 6- Modes de présentation:

Formule de minutage (Q 2 et 21)

Le temps consacré aux matières est:	N	%
A- Beaucoup trop long	68	0.7
B- Un peu trop long	286	2.9
C- Juste assez long	4484	45.4
D- Pas tout à fait assez long	3270	33.1
E- Réellement pas assez long	1629	16.5
Non répondant	149	1.6
Total	9886	100

Ce que les clients aimeraient	N	%
A- Le thème durant 1/2 de l'émission et les matières durant 1/2	3453	34.9
B- Le thème durant 3/4 de l'émission et les matières durant 1/4	379	3.8
C- Le thème durant 1/4 de l'émission et les matières durant 3/4	4451	45.0
D- Seulement les thèmes durant toute l'émission	78	0.8
E- Seulement les matières durant toute l'émission	973	9.8
Non répondant	554	5.6
Total	9886	100

Ces tableaux font voir qu'un grand nombre de répondants semblent être favorables à ce qu'on accorde plus de temps à l'académique qu'on n'en accordait à cette époque. Les réponses à la question 12 nous indiquent en effet que 45.4% des répondants trouvent le temps consacré aux matières scolaires "juste assez long", tandis qu'au total 3.6% seulement le trouveraient "trop long" et 49.6% "pas assez long".

D'autre part, quand ils ont à se prononcer sur la répartition en temps des contenus à l'intérieur d'une émission, 45.0% des répondants choisissent la formule 1/4 de l'émission pour le socio-économique et 3/4 de l'émission pour l'académique, contre 3.8% des répondants qui favorisent la formule inverse, 1/4 de l'émission pour l'académique et les 3/4 de l'émission pour le socio-économique. Alors que 9.8% des répondants se disent en faveur d'émissions à caractère strictement scolaire, 0.8% des répondants aimeraient des émissions à caractère uniquement socio-culturel. Enfin, 34.9% des répondants seraient en faveur d'une répartition égale des deux contenus dans une même émission. Au total, 54.8% des répondants voudraient voir consacrer plus de la moitié de l'émission aux matières scolaires, contre 4.6% seulement qui voudraient en voir consacrer autant aux thèmes socio-économiques.

---

(1) Tévec, Bulletin de recherche No 21, L'articulation des contenus des cours télévisés, avril 1968, p.5.

Notons à ce sujet qu'à Télec, dans les premières séries d'émissions, on accordait très peu de temps au contenu scolaire, et que cette option avait été faite consciemment, en conformité avec la recommandation suivante énoncée par le comité d'experts en éducation des adultes de l'Unesco:

> "Il (le comité) recommande l'équilibre du "distractif" et de l'instructif avec enrichissement progressif de l'apport éducatif à mesure que la motivation croît".(1)

On a donc commencé par présenter très peu de contenu scolaire (l'équivalent de 15 minutes par émission de 90 minutes) pour augmenter graduellement la part de l'émission consacrée à ce contenu, surtout à la 2ème étape. A notre connaissance cependant, on est toujours resté assez loin des proportions idéales indiquées par les inscrits eux-mêmes, soit quelque part entre le quart et la moitié de l'émission pour les thèmes socio-économiques et les trois quarts à la moitié pour les matières "scolaires". On a toujours en fait accordé plus de temps au contenu socio-économique qu'au contenu scolaire, sauf peut-être dans quelques émissions préparatoires aux examens et dans le programme de récupération.

---

(1) Unesco/Ed./190. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, Nouvelles méthodes et techniques d'éducation. Rapport de la réunion d'experts tenue à Paris du 12 au 20 mars 1962 (traduit de l'anglais).

Si l'on procédait ainsi, ce n'était ni parce qu'en réalité on manquait de contenu scolaire à diffuser sur les ondes, ni parce que l'objectif d'"apprivoisement" aux notions socio-économiques exigeait que l'on consacrât autant de temps à la partie socio-économique. D'une part, il y avait bien cette volonté de ne pas submerger dès le départ les inscrits de Télec sous une avalanche de notions scolaires, mais il y avait aussi d'autre part cette conviction profonde que la partie socio-économique était beaucoup plus "télégénique" et qu'elle se prêtait donc beaucoup mieux que le contenu scolaire à la production d'une émission "pas bête". Ainsi, dans l'esprit des producteurs, les objectifs des gens des média se combinaient ici à un principe d'éducation des adultes. Tout se passe en fait comme si l'on avait pris pour acquis précisément ce qu'il fallait d'abord démontrer, et comme si ce qu'on a voulu enseigner "crevait les yeux" des inscrits depuis toujours.

En effet, s'il est une réalité qui s'impose d'emblée à quiconque s'arrête pour observer un peu notre société, c'est la correspondance entre les niveaux de scolarisation et la position qu'on occupe dans la structure des occupations.

La position dans la structure des occupations déterminant pour sa part en grande partie le salaire et le prestige plus ou moins considérables inévitablement attachés aux différentes occupations et qui en sont les correspondances dans le système économique d'une part et dans la culture d'autre part. Cette réalité, qui n'échappe pas à l'observateur, s'est donc imposée avec d'autant plus de force aux inscrits de Tévec qu'ils la percevaient non seulement en observateurs, mais en vivaient quotidiennement les avantages ou plutôt, pour la plupart, les inconvénients. Il n'y avait donc pas lieu de faire "émerger en quelque sorte le scolaire du vécu" (celui-ci étant depuis toujours partie intégrante de ce vécu en tant qu'élément motivant) comme il n'y avait pas lieu de suivre à la lettre le principe de l'équilibre du distrayant et de l'instructif, ce principe ayant été énoncé en fonction de populations chez qui la motivation initiale à se scolariser est absente(1).

Pour revenir au raisonnement que nous suivions tout à l'heure, nous avons donc répondu à la question de savoir

---

(1) Voir à ce sujet le contexte de ce passage dans le rapport des experts de l'Unesco.

"quelles hypothèses latentes impliquait l'idée que l'articulation d'un contenu socio-économique et d'un contenu scolaire puisse motiver les adultes inscrits à Tévec à se scolariser, et rendre la télévision éducative plus intéressante", en déduisant des propos des concepteurs de Tévec les options suivantes implicitement tenues pour vraies:

a) La présentation à la télévision de thèmes traitant des problèmes sociaux et économiques de la région serait perçue par la population comme plus près de ses préoccupations quotidiennes que la présentation de matières scolaires comme l'anglais, le français et les mathématiques.

b) Un contenu formalisé (par conséquent, dans l'esprit des concepteurs en tout cas, non distrayant) serait perçu comme moins intéressant par les inscrits et entraînerait en conséquence un intérêt moindre pour cet aspect de l'émission.

L'analyse des réponses des inscrits aux questionnaires de recherche nous a montré l'inexactitude de ces propositions. On peut conclure en effet des pages précédentes que les inscrits tiennent les matières scolaires pour plus près de leur vécu quotidien que les problèmes socio-économiques traités par Tévec, contrairement à ce que les concepteurs pensaient. Pour ce qui est de l'intérêt des inscrits pour l'une ou l'autre partie du message télévisé, rien ne semble supporter l'idée selon

laquelle le socio-économique (théoriquement présenté d'une manière moins formalisée que le contenu scolaire) aurait été trouvé plus intéressant que le contenu scolaire. Au contraire, les inscrits en grande majorité expriment un intérêt prononcé pour les matières scolaires plutôt que pour le contenu socio-économique.

Dans la mesure où l'affirmation "un contenu moins formalisé commande plus d'intérêt de la part des inscrits" constitue une prise de position sur une qualité subjective du destinataire, et dans la mesure où cette affirmation se révèle inexacte (ce que nous croyons avoir démontré), nous avons là un deuxième argument qui supporte notre hypothèse de "l'erreur sur la personne du destinataire".

Il y a, bien sûr, dans cette affirmation une prise de position sur une qualité subjective du destinataire, mais on y établit aussi une relation entre une qualité objective du message transmis (formalisé ou non formalisé) et une qualité subjective du destinataire (son intérêt). Dans son excellent ouvrage "Communication and Comprehension"(1), J.M. Trenaman a bien montré comment d'une part, parmi les caractéristiques

---

(1) Trenaman, J.M. Communication and Comprehension Longmans, Green and Co. Ltd., 1967

objectives d'un message, cinq facteurs produisent des variations significatives sur la compréhension que le destinataire peut avoir de ce message. Parmi ces facteurs, le plus important selon Trenaman est: "The concreteness of the subject matter", que nous mettons en parallèle ici avec un message non formalisé. D'autre part, dans les qualités du destinataire affectant le niveau de compréhension d'un message, Trenaman note parmi les plus importantes, le "niveau d'occupation" puis "l'intérêt". Si on a établi des relations nettes, d'une part entre l'aspect concret d'un message et le niveau des compréhensions et d'autre part entre l'intérêt porté à une matière tt le niveau de compréhension, on n'a pas établi de relations aussi claires entre les différentes caractéristiques objectives d'un message et les qualités subjectives du destinataire. Voici ce que J.M. Trenaman dit à ce propos:

> "These two sets of qualities, objective and subjective, interact. Abstract ideas are difficult at all levels, though people of better education are either better mentally equipped to understand or have become more familiar with them. But even abstract ideas can be communicated to wide levels of the population through personification of the theme and some element of dramatization".(1)

Pour ce qui en est plus particulièrement de la relation entre l'intérêt que peut porter un destinataire à un message et les caractéristiques objectives de ce message, voici les conclusions auxquelles il est arrivé.

---

(1) op. cit., p. 109.

> "There is, therefore, a strong possibility that interest includes a perception of those qualities of concreteness, personification and dramatization which have been shown to promote understanding... We have suggested, then, that when a person declares his interest in a broadcast program he is partly expressing an awareness of factors in it (like concreteness) which are likely to affect his understanding, partly revealing a sensitive general attitude towards educational or cultural matters, partly expressing a preference for the medium of communication, and only partly pursuing a general interest in the subject of the program. The inference of this is that subject interest may be a good deal less specific and less important than is often supposed".

Des conclusions auxquelles est arrivé J.M. Trenaman au terme de son étude, on peut tirer les enseignements suivants pertinents à notre propos:

a) Le fait de présenter un contenu non formalisé ne peut, à moins qu'il ne soit combiné à d'autres caractéristiques du message, susciter l'intérêt du destinataire.

b) Quand on s'adresse à une population peu scolarisée comme celle des inscrits de Tévec, des facteurs comme la dramatisation et la personnification sont des facteurs tout au moins aussi importants parmi les différentes caractéristiques du message pour faciliter la compréhension et susciter l'intérêt(1).

c) Pour revenir à la question qui est à l'origine de tout ce développement, à savoir: comment interpréter les données

---

(1) Ibid., pp. 93 et suivantes.

que nous avons obtenues en rapport avec l'intérêt que les inscrits portent aux différentes parties de l'émission télévisée, nous pouvons avancer les hypothèses suivantes.

1) L'intérêt dominant pour les matières scolaires résulte probablement de la convergence de facteurs multiples comme:

- L'aboutissement logique de la décision prise antérieurement de se scolariser
- Un intérêt certain pour la formule des cours télévisés
- Une certaine familiarité avec les matières enseignées, et peut-être même un certain goût pour étudier l'une ou l'autre des matières
- A l'occasion, les dramatisations et personnifications des sujets traités.
- Etc.

2) L'intérêt pour le socio-économique ne peut résulter, lui, que de la combinaison de deux facteurs.

- Un intérêt général pour les questions socio-économiques et occasionnellement pour certains, un intérêt particulier pour les thèmes les touchant de plus près.
- Les caractéristiques objectives que l'équipe de production pouvait donner à cette partie du message télévisé qui traitait des thèmes socio-économiques (personnification, dramatisation, concrétisation, qualité visuelle, information, etc.).

Dans ces conditions, l'intérêt qu'a pu susciter auprès des inscrits le contenu socio-économique est tout à fait remarquable, et l'on peut affirmer presque à coup sûr que si telle initiative dans un projet de télévision éducative n'est pas ouvertement critiquée ou tout simplement refusée, c'est qu'elle contribue sûrement à rendre la télévision éducative plus intéressante pour ceux à qui elle est destinée.

2.3- Les implications

Les réflexions que nous venons de terminer nous permettent de tirer certains enseignements sur le modèle d'action que constitue l'articulation des contenus. Nous avions dit, au moment d'entreprendre ce travail, que dans la dimension d'action-recherche il nous fallait évaluer les possibilités d'adaptation au réel de ce modèle d'action en nous demandant, dans un premier temps, si ce dernier permet de réaliser les objectifs définis initialement. Cet ordre de question permet d'opérer ce que nous avons appelé la critique du modèle en lui-même, et c'est ce que nous croyons pouvoir faire maintenant.

Sans nier une valeur et une utilité certaine à l'adjonction du contenu socio-économique au contenu scolaire dans un projet d'éducation pour adultes à l'aide de la télévision, on peut dire que pour ce qui était l'essentiel des objectifs poursuivis (faire partir l'effort de scolarisation des adultes de leur vécu), ce modèle d'action n'était pas adapté au réel. La conception de ce modèle d'action implique certains postulats sur les qualités subjectives du destinataire de même que sur les relations entre des caractéristiques objectives du message transmis et des qualités subjectives du destinataire qui n'ont pas trouvé de fondement dans la réalité, ce qui est suffisant pour affirmer que même si, par ailleurs, on a atteint en partie les objectifs visés il ne faut pas mettre ces résultats au crédit de ce modèle d'action.

Pour la fabrication éventuelle d'un autre modèle d'action, nous retiendrions les éléments directeurs suivants qui peuvent être dégagés de nos réflexions antérieures:

A) Il n'y a pas de raison de croire que la présentation à la télévision d'un contenu socio-économique ne présente pas les mêmes difficultés que la présentation d'un contenu scolaire pour le public auquel s'adresse un projet d'éducation des adultes comme Télec. En d'autres mots, il est aussi

difficile de faire comprendre à un auditoire un élément quelconque d'un problème socio-économique qu'une notion de mathématiques ou de français. Les problèmes socio-économiques offrent peut-être des sujets plus "télégéniques", mais comme en éducation l'objectif premier de la communication est de faire comprendre, on ne peut jouer autant qu'on le pourrait avec ces éléments, qui prêtent au spectacle. Partant, on ne peut diviser arbitrairement les contenus en fonction de leur plus ou moins grande capacité à motiver(1).

En plus, si l'on se propose d'enseigner des notions de socio-économique, il faut se préoccuper, tout autant que pour les matières scolaires, de faire partir cet enseignement du vécu des inscrits puisque les problèmes socio-économiques ne sont pas nécessairement, comme on l'a vu, partie intégrante de ce vécu. Même si en principe le thème socio-économique présenté est issu d'un choix fait par les inscrits eux-mêmes, ce gage d'intérêt ne nous dispense pas d'inventer une certaine pédagogie du socio-économique puisqu'en définitive il ne s'agit pas de donner un spectacle sur un thème choisi, mais bien de faire accéder à une meilleure compréhension de cet aspect de la réalité.

---

(1) Cela n'exclut pas qu'on puisse envisager une telle spécialisation entre différents <u>média</u> de communication. Dans un projet multi-média par exemple, on peut bien concevoir la télévision comme un médium globalement orienté vers la création et le maintien de la motivation, tandis qu'on peut utiliser un médium écrit (un journal par exemple) pour transmettre plus spécifiquement des informations.

B) Cela nous amène à un deuxième élément directeur que nous retiendrions pour la conception éventuelle d'un autre modèle d'action.

Compte tenu de cette expérience d'éducation des adultes à l'aide de la télévision, il semble qu'un travail de clarification des objectifs à poursuivre et des moyens à mettre en oeuvre pour atteindre ces objectifs s'impose. Ce travail de réflexion pourrait s'articuler autour des remarques générales suivantes que nous ont inspirées les analyses antérieures.

- D'abord reconnaître explicitement que, quels que soient les contenus traités par la télévision éducative, les objectifs généraux visés sont d'abord d'ordre pédagogique, comme par exemple.

1) <u>dans le domaine intellectuel</u>

- l'augmentation des connaissances
- l'utilisation des connaissances

2) <u>dans le domaine affectif</u>

- la mise en question des attitudes et la création de nouvelles attitudes
- la sensibilisation à des valeurs nouvelles
- la création personnelle de valeurs

3) <u>dans le domaine psycho-moteur</u>

- l'apparition de nouveaux comportements(1)

---

(1) Cette classification des objectifs pédagogiques est inspirée de l'ouvrage de Benjamin S. Bloom et al, <u>Taxonomy of Educational Objectives</u>, New York, David McKay Co. Inc. 1956.

Pour ce qui est de la poursuite de certains de ces objectifs (utilisation du savoir, création de valeurs, apparition de nouveaux comportements) avec le socio-économique, pour ne pas dépasser les limites convenables pour un projet d'éducation, il faut s'attacher à définir clairement ce qui distingue la "formation pour l'action communautaire" de "l'action communautaire" proprement dite. Ces limites déterminent d'ailleurs dans le court terme les façons dont un projet d'éducation des adultes de ce genre peut s'inscrire pratiquement dans le cadre plus global d'un projet régional de développement socio-économique (ce que le projet d'éducation à lui seul n'est pas, bien entendu) et les types de participation à ce développement qu'il peut promouvoir en poursuivant ses objectifs de formation.

- Appliquer la maxime "il faut que l'éducation parte du vécu", non pas comme un objectif à poursuivre, mais comme une règle d'action pour la composition des programmes, la conception des méthodes d'enseignement, les types de travaux pratiques, les modes d'évaluation etc.(1).

---

(1) Nous avons pour notre part amorcé des réflexions en ce sens, dans un texte polycopié intitulé: L'enseignement des sciences humaines aux adultes: Deuxième version d'un document de travail à la Direction Générale de l'Education permanente, mars 1970. Pour le lecteur intéressé à cet aspect de la réflexion en pédagogie, nous suggérons la lecture d'un compte rendu de l'expérience de Paolo Freire au Brésil, paru dans la revue Terre Entière, mars-avril 1969, no 34, et intitulé: Comment Paolo Freire voulait changer les Brésiliens. Cet article constitue pour nous, à ce jour, le meilleur essai d'explicitation des fondements philosophiques et théoriques d'une telle démarche en éducation, et de sa traduction concrète dans une stratégie d'apprentissage.

- Enfin, concevoir une stratégie de communication qui tienne compte du fait que la réalisation des objectifs ci-haut définis est le résultat de l'interaction entre certains caractères objectifs du message et certaines caractéristiques subjectives du destinataire et respecter ces interactions. La conception d'une stratégie de communication efficace implique donc la connaissance préalable des éléments suivants:

1) La connaissance des caractéristiques subjectives du destinataire propres à affecter sa réponse à un message à caractère éducatif. (intérêt, motivation, etc.)

2) Compte tenu de ces caractéristiques subjectives du destinataire, on choisit de donner à ces messages certaines caractéristiques objectives en fonction d'interactions déjà connues, propres à faciliter la poursuite des objectifs définis plus haut: on sait par exemple que pour un auditoire dont l'éducation est de niveau primaire, l'utilisation de la dramatisation favorise la compréhension; dans la fabrication d'un message pour lequel l'auditoire a manifesté un fort intérêt préalable, on peut pousser plus loin le niveau d'abstraction, tandis qu'il faudra présenter de façon très concrète un autre sujet pour lequel les gens auront exprimé moins d'intérêt; etc.

Nous ne croyons pas qu'il faille poursuivre systématiquement comme objectifs le fait de créer de l'intérêt ou de la motivation. Il faut reconnaître que ce sont des paramètres importants dans la situation de communication propre à la poursuite d'objectifs pédagogiques, mais au même titre que nombre d'autres caractéristiques subjectives du destinataire avec lesquelles tout bon communicateur doit composer(1).

Cela complète les remarques que nous voulions faire concernant la pratique de l'éducation des adultes à la suite de l'analyse des opinions des inscrits sur l'articulation des contenus. Nous allons maintenant passer à l'analyse des opinions des créateurs-diffuseurs.

---

(1) Pour une synthèse des éléments déterminants sur l'effet de la communication, voir en particulier Berlo, David K. The Process of Communication, Holt. Rinehart and Winston, New York, Chicago, San Francisco, Toronto, 1960, Chap. 3 de l'édition de 1966.

Chapitre 3

L'ARTICULATION DES CONTENUS:

LE POINT DE VUE DES CREATEURS-DIFFUSEURS

3.1- Note sur le matériel analysé

Les entrevues que nous allons analyser dans ce chapitre ont été effectuées par des étudiants à la licence en pédagogie à l'université Laval et sous la direction de M. Jean Bourgeois de la même faculté. Ces étudiants ont effectué aussi une codification partielle de ces entrevues faites auprès du personnel de Tévec; nous utilisons à l'occasion certains des éléments ainsi codifiés, mais globalement, la démarche que nous adoptons et que nous décrivons plus loin ne nous permet pas d'utiliser cette codification telle quelle.

Ces entrevues, au nombre de 24, ont été effectuées au mois d'avril 1968 à partir d'un plan que nous reproduisons en appendice A. On trouvera aussi en appendice C la liste des entrevues numérotées de 1 à 24 et les fonctions des diverses personnes interviewées.

La majorité de ces entrevues nous ont été communiquées sous forme de rapports "verbatim", tandis qu'un certain nombre (Nos 1, 2. 3, 4, 6, 7, 12, 17) nous ont été remises sous forme de compte rendu abrégé. Enfin l'entrevue No 24 ne nous est jamais parvenue, ce qui fait qu'en réalité nos analyses portent sur 23 entrevues seulement.

3.2- Procédés d'analyse

L'analyse de contenu à laquelle nous soumettons ces entrevues est essentiellement de type qualitatif. D'une part, nos entrevues représentent théoriquement la population totale des créateurs-diffuseurs de Tévec, et d'autre part, ce ne sont pas tant les fréquences d'occurrence de certains thèmes que la description et l'identification de ces thèmes qui nous intéressent. Comme le rappelle Henri Raymond, l'analyse de contenu ainsi conçue se propose de qualifier les contenus qu'elle découpe, "en adaptant les dimensions du découpage aux inférences qu'elle se propose de permettre sur le producteur du contenu ou son public"(1).

Revoyons donc les inférences que notre analyse se propose de permettre sur les créateurs-diffuseurs de Tévec, puis ensuite nous présenterons les dimensions du découpage effectué dans les entrevues.

Fidèle aux intentions déjà annoncées, nous nous proposons d'abord d'identifier les doctrines culturelles présentes à Tévec ainsi que leurs principales caractéristiques.

---

(1) Raymond Henri, Analyse de contenu et entretien non directif: application au symbolisme de l'habitat, dans Revue française de Sociologie, IX, 1968, p.169.

Ce premier travail complété, nous voulons établir des relations significatives entre "doctrines culturelles" d'une part, et "expérience professionnelle antérieure des interviewés" d'autre part.

Les analyses d'entrevues effectuées en poursuivant ces deux objectifs nous procureront les éléments nécessaires pour répondre aux deux dernières questions formulées au début de ce travail, à savoir:

1) Quelles ont été les implications concrètes de la présence de cette ou de ces doctrines à Tévec?
2) Est-ce que la structuration des rôles dans les équipes de production a été de nature à faciliter ou à rendre plus difficiles les chances pour l'articulation des contenus de remplir les fonctions qu'on lui a assignées dans le modèle original?

Pour l'essentiel, le découpage de nos entrevues doit donc conduire à mettre en évidence les doctrines culturelles présentes à Tévec et leurs principales caractéristiques. Nous allons donc chercher d'abord à cerner ce que

nous entendons par "doctrine culturelle", ensuite nous verrons comment on peut appliquer ce concept dans le cas de Tévec. Il nous restera ensuite à déterminer les dimensions de ce concept, que les entrevues nous permettent d'appréhender, ainsi que les indices que nous utiliserons à cette fin.

3.3- Le concept de "doctrine culturelle" appliquée à Tévec

Ce qui est capital pour l'étude que nous entreprenons, c'est le passage d'un langage, (celui des entrevues), où il est question de stratégie pédagogique, d'importance relative des contenus scolaire et socio-économique, de la complémentarité des contenus etc..., à un autre langage (celui d'une théorie de l'intervention culturelle), où il est question de doctrine démagogique ou dogmatique, de coefficient d'attraction des programmes etc.... Pour effectuer cette transposition, nous utiliserons le système d'oppositions homologues que nous avions élaboré à la fin de notre introduction pour qualifier les dimensions concrètes selon lesquelles on pouvait voir affirmer à Tévec la présence soit d'une doctrine démagogique, soit d'une doctrine dogmatique de la culture.

Ce système d'oppositions, en même temps qu'il nous permet de "faire le pont" entre ces deux discours, nous indique en même temps les différentes dimensions selon lesquelles nous pouvons étudier le concept de doctrine culturelle dans la réalité de Télévec. Nous allons pour cela reprendre ce système d'oppositions point par point et le traduire en autant de propositions qui définissent les doctrines dogmatiques et démagogiques. Ensuite, notre travail consistera à retrouver dans les entrevues les propositions correspondant aux dimensions opérationnelles du concept de doctrine culturelle exprimées dans ces propositions.

A)* Propositions définissant la doctrine démagogique:

- Popularité
  Il faut produire un contenu propre à intéresser l'auditoire. Il faut avoir une cote d'écoute favorable.

- Niveau des effets
  Il faut viser à motiver, à mobiliser, plutôt qu'à informer et à instruire; s'adresser à l'affectivité plutôt qu'à la rationalité de l'auditeur.

- Télégénie
  Il faut respecter le "médium", choisir les contenus en fonction de leurs qualités télévisuelles plutôt qu'en fonction de leur intérêt sur le plan informatif ou éducatif.

- Objectif de communication
  Il faut apprivoiser, sensibiliser l'auditeur à un problème donné plutôt que chercher à faire mieux comprendre.

- Contenus privilégiés
  Le contenu socio-économique est beaucoup plus important que les matières scolaires.

- Caractéristique du message
  Il faut viser à produire un message distrayant plutôt qu'instructif.

B) Propositions définissant la doctrine dogmatique:

- Popularité
  Il importe peu que l'émission soit populaire, que le message suscite beaucoup d'intérêt.

- Niveau des effets
  Il faut transmettre de l'information, s'adresser à l'intelligence et non aux sentiments.

- Télégénie
  Les contenus doivent être choisis en fonction de leur importance dans un programme préétabli et non en fonction de leur facilité à être traités à la télévision.

- Objectif de communication
  Il faut viser à l'acquisition de connaissances formelles.

- Contenus privilégiés
  Il faut insister surtout sur les matières scolaires

- Caractéristique du message
  Il faut produire un message instructif.

Nous allons maintenant passer à l'analyse des entrevues en faisant, pour chacune des dimensions du concept de doctrine culturelle, l'inventaire des propositions exprimées.

4.4 Classification des deux groupes selon les dimensions du concept

1ère dimension: Popularité

Tableau des options:

I- On est là pour faire passer quelque chose, peu importe ce que c'est.

R- Non, de fait il n'y a pas de différence parce que le réalisateur est là pour faire passer quelque chose. Il faut qu'il fasse passer quelque chose. Qu'il vende des carottes, des automobiles ou de l'éducation, lui, il est là pour faire passer quelque chose, le rendre accessible pour que ça rentre chez le gars à l'autre bout de la ligne. Donc il n'y a pas de différence entre le genre d'émission qu'on fait et les émissions de télévision ordinaire, pour moi c'est le même processus de travail psychologique, c'est le même. Evidemment l'application des détails eux sont différents, mais le fond, le fond ne change pas parce qu'on est là parce qu'il faut vendre quelque chose. Si on vend l'enseignement des mathématiques, de l'anglais, du socio-économique, on est là pour faire passer une matière, si je vendais des carottes vous êtes là pour vendre des carottes.
Entrevue No 15, page 1

Il faut que ça passe. C'est ça. C'est la communication. Mais rendu à son dernier bout qui est le bout le plus subtil, et le plus difficile, le plus important naturellement parce que vous pouvez dépenser des millions et des millions, si votre truc passe pas sur l'écran, bien les gens vont tourner le bouton. Ils ont le choix, c'est fantastique mais c'est de même.

Q- Ils sont libres, ils vont fermer la télévision?

R- C'est ça. Si vous ne les intéressez pas, ils vous enverront promener et ils auront peut-être un peu raison.
Entrevue No 9, page 4

Notre premier objectif, c'est que l'émission passe ou que l'émission soit reçue...
Entrevue No 10, p.10

R- Mais disons que d'abord, il faut que je garde le canal ouvert, ça il n'y a pas de doute là-dessus, il faut disons que je fasse en sorte que les gens restent jusqu'au bout indéniablement quel que soit le contenu qui passe il faut que le canal télévisuel soit ouvert pour que les gens reçoivent au moins le matériel qu'on donne, deuxièmement avec les écrits qui ont été faits par Chéné actuellement en tout cas, je suis extrêmement conscient des nécessités que l'image TEVEC qu'on leur présente soient chaleureuses, soient sympathiques je voudrais pas dire faibles, émasculées je voudrais dire qu'ils aient de la chaleur humaine que les auditeurs de la baie sachent qu'on oeuvre pour eux on ne voudrait pas leur parler le langage de la "poune" mais il n'y a qu'un langage qui reste, le langage du coeur humain, la dignité de l'homme etc., ça c'est un langage qui parle alors mon rôle consiste à montrer justement à établir cette lignée de chaleur, entre les téléspectateurs et les téléviseurs, faire en sorte autrement dit que les gens se retrouvent que les préoccupations que j'ai moi soient les leurs, au cours des interviews au cours de la présentation etc., que ces gens-là savent que je parle pour eux aux personnes qu'on rencontre et faire en sorte que c'est même difficile à comprendre, mais c'est fondamental en télévision, que ça soit pas une chose, un spectacle auquel ils assistent mais que ce soit une chose à laquelle ils participent...
Entrevue No 23, page 17

II- Il faut donner aux gens ce qu'ils demandent

> Les émissions correspondent aux attentes de la population, car la population demande ce qu'elle veut par l'entremise des thèmes socio-économiques. Ces thèmes ont des sujets aussi variés que le sexe, la religion, la politique, c'est formidable car dans l'enseignement dans une classe ordinaire ces sujets sont souvent tabous, c'est-à-dire qu'ils sont défendus par l'autorité d'état ou gouvernementale.
>
> Entrevue No 3, page 2

> On peut passer pas mal de choses dans une émission de télévision et jouer avec la population. La deuxième série qu'on va apporter au mois de septembre il faudra en changer bien des choses, la population est pas mal écoeurée d'avoir assisté déjà à vingt-quatre émissions presque toutes semblables en somme, et s'il faut apporter des quiz on fera des quiz, s'ils sont écceurés on va changer tout simplement, je ne me fais pas de souci pour ça.
>
> Entrevue No 7, page 3

> "...Autant que possible justement choisir des sujets qui touchent le plus de monde possible...
>
> Entrevue No 14, page 2

III- Il faut traiter les gens en adultes

> "... il s'agissait de discuter au cours de l'été dernier la nature même de la télévision éducative on est allé loin, on est allé en pleine philosophie, c'était extrêmement important parce qu'il s'agissait de savoir ce que la télévision, qu'est-ce que c'est que la télévision éducative, est-ce qu'or doit employer pour la télévision éducative les mêmes moyens que la télévision commerciale? Par exemple est-ce qu'il va falloir présenter l'éducation sous forme de quiz? Sous forme de spectacle? Sous forme de variété pour faire avaler ça par le public ou bien donc est-ce que le public est assez mature pour qu'on

> s'adresse à lui d'une manière adulte? Moi personnellement ma conception c'était que je pensais que des gens qui s'inscrivaient pour avoir un diplôme puis pour suivre une heure et demie par jour, puis faire des exercices je pense, à mon avis, c'est assez sérieux, pour qu'on s'adresse à eux avec un ton d'adultes tandis que dans le temps le directeur de la production lui était l'animateur de l'émission "Maintenant", avait une conception tout à fait opposée pour lui la télévision c'était du spectacle tout le temps alors lui il aurait voulu que l'éducation devienne spectacle tout le temps.
>
> Entrevue No 18, page 15

2ème dimension: Objectifs de communication

A cause des relations intimes entre le "niveau des effets" et les "objectifs de communication" poursuivis, nous avons choisi de regrouper sous une seule dimension d'analyse les différentes options exprimées sur ces sujets. Cette dimension comporte cependant deux subdivisions:

a) Les objectifs attribués au contenu socio-économique

b) Les objectifs attribués au contenu scolaire

Tableau des options

A) Objectifs attribués au socio-économique

I Fournir les conditions de motivation à l'apprentissage de notions scolaires

I. 1- Le contenu socio-économique sert à intéresser aux matières scolaires

C'est à l'aide de thèmes socio-économiques qu'on a réussi à mousser l'intérêt des gens à s'inscrire (37,000). C'est encore l'animation sociale qui a permis une recherche sur le terrain de sujets qui pouvaient motiver les individus. Or on en est arrivé à la conclusion que le S.E. sensibiliserait le plus les personnes. On a alors apporté cette méthode d'intérêt dans le projet Tévec.

Entrevue No 1, page 1

On sait nous que le socio-économique tel que présenté ça plaît aux gens. Entendre parler de leurs problèmes de ce qu'ils lisent dans les journaux ça les intéresse et il faut continuer de les intéresser. Mais il faut aussi que ce qu'on leur dit demeure, qu'ils apprennent des choses pour que ça passe dans leur vie ensuite. Ca doit donc faire plus que les intéresser.

Entrevue No 20, page 4

Le socio-économique... ça sert surtout de motivation à l'académique.

Entrevue No 12, page 1

"... le principal élément de motivation ayant été l'approche socio-économique

Entrevue No 2, page 2

"Bien c'était, oui, un idéal; idéalement le principe des deux contenus est celui-ci; c'est de faire passer une matière scolaire dans un contexte intéressant, éducatif.
... Sans faire passer des connaissances immédiatement c'est d'intéresser d'abord et sans douleur".

Entrevue No 9, page 5

"En illustrant mieux la réalité de tous les jours, qui font partie de la vie de tous les jours c'est essayer d'intéresser à absorber ensuite des notions académiques."

Entrevue No 21, page 2

"... prends des thèmes socio-économiques... régionaux,... parles de çà aux gens, alors tu leur parles d'eux-mêmes, ou d'une partie d'eux-mêmes suffisamment grande cette partie-là parce que c'est le milieu qui les façonne en fait, à ce moment-là cette partie est suffisamment grande pour qu'il accroche à Tévec; c'est le principe du centre d'intérêt..."

Entrevue No 22, page 5

I. 2- Le contenu socio-économique sert à créer le besoin d'apprendre les matières scolaires

Il reste à leur faire entrer d'une autre façon les données académiques mais c'est justement il faut trouver une motivation et c'est là la réalité.

Entrevue No 5, page 4

On avait conçu idéalement qu'on intéresserait des gens à l'idée de fraction comme ça par le socio-économique, qu'on les rendrait à bout, puis le jour où tout le monde aurait senti le besoin et aurait crié pour que la fraction soit enseignée on l'aurait enseignée. Pratiquement on n'a pas touché ça à date je ne pense pas que le projet puisse le faire

Entrevue No 10, page 11

C'est alors qu'un comité consultatif entreprit de faire intégrer de l'académique de quelque façon que ce soit car on postulait que le contenu socio-économique devait éveiller les gens à rechercher des solutions à partir de l'académique;

Entrevue No 1, page 3

Pour moi, le contenu socio-économique est là pour motiver les gens, pour qu'ils prennent conscience de leurs difficultés. Je crois que c'est comme le dit la brochure du projet pilote, les thèmes socio-économiques sont là pour qu'on puisse greffer des difficultés académiques.

Entrevue No 3, page 1

II- Le contenu socio-économique permet au projet de s'appuyer sur les connaissances des adultes

> ...et pour le but de la partie socio-économique ou socio-culturelle c'est de leur faire réaliser d'une façon à peu près tangible toute cette expérience accumulée qui est restée diffuse ou confuse dans leur esprit, leur faire réaliser tout d'un coup qu'ils savent un tas de choses, leur donner confiance c'est la première chose.
> Entrevue No 11, page 2

> "Le projet était, lui, au départ, de partir des choses qui touchent les gens, c'est-à-dire les "hot points" mais ça c'est la base même du projet..."
> Entrevue No 18, page 1

> Et puis, l'idée du socio-économique enfin c'était ça, parce qu'on a jugé que les adultes c'était pas directement comme les enfants. Ils ont étudié un certain nombre d'années même s'ils ont manqué certaines années de scolarité, ils ont quand même acquis d'autres connaissances ou même des connaissances académiques imperceptiblement quoi. Et c'est pour ça que, je pense, que la matière socio-économique a été incorporée.
> Entrevue No 14, page 2

III- Le contenu socio-économique est un instrument de socialisation de la population

III. 1- Parce qu'il sert à améliorer la compréhension des phénomènes sociaux

> ...confrontation des gens avec les problèmes sociaux et économiques auxquels ils font face pour les amener à comprendre le milieu qui les entoure.
> Entrevue No 8, page 3

> Par le socio-économique: amener les gens à comprendre le milieu dans lequel ils vivent
> Entrevue No 4, page 1

...si je comprends bien et si je vois bien l'idée était de prendre contact avec les problèmes existants, je crois ils ont pu voir les industries, l'Alcan, ils ont eu un concours pour mettre la population du Saguenay/ Lac Saint-Jean au courant du développement et la nécessité pour les adultes de la région de se mettre au courant du développement futur.
Entrevue No 13, page 3

Les thèmes ont été choisis selon le milieu, on décide une situation qui est la leur et on élabore à partir de cette situation. C'est le moyen de procéder du socio-économique c'est-à-dire ce qu'est la vie. C'est en somme un éveil de la population à ce qui fait leur vie.
Entrevue No 6, page 4

"Cette phase peut correspondre à une prise de conscience plutôt qu'au niveau de l'acquisition d'éléments formels socio-économiques".
Entrevue No 2, page 2

"Par contre on a une autre visée, c'est d'éveiller aux problèmes socio-économiques de sa région, qui est le premier but de Tévec".
Entrevue No 7, page 2

"C'est difficile à dire, le socio-économique on est dedans à coeur de jour, je ne suis pas capable de prendre l'autobus ou une voiture, il y a des problèmes de socio-économique là-dedans... c'est la vie de tous les jours...
Entrevue No 15, page 2

III. 2- Parce qu'il sert à la compréhension des phénomènes sociaux et aide à prendre en charge le devenir social

Le socio-économique va donner, ou faire prendre conscience de la situation générale de cette région, alors les individus vont devenir un facteur d'activité pour le développement régional.
Entrevue No 1, page 5

...c'est de faire prendre conscience à une population de sa valeur et de prendre en mains ses propres problèmes et aussi de rassembler les efforts de chacun et que chaque personne fasse sa part peu importe les moyens. Là je fais une nuance en disant peu importe les moyens parce qu'il y a différents moyens mais on donne la possibilité à toute personne de pouvoir s'exprimer et de pouvoir travailler à l'édification d'une société qui sera peut-être meilleure, c'est peut-être très idéaliste ça, mais c'est vrai.

Entrevue No 5, page 6

Le rôle du socio-économique c'est d'éveiller la population, l'appeler à participer, la socialiser, la population; ce qui ressort en somme des comités que j'ai suivis que j'assiste comme secrétaire à toutes les réunions de comité.

Entrevue No 6, page 4

R- Non, il s'agit de faire naître une prise de conscience de ce qu'ils veulent avoir, mais à force de leur dire et de leur redire leurs problèmes on leur apprend en même temps à mieux les connaître, à mieux les comprendre puis à y remédier le mieux possible.

Entrevue No 20, page 4

...dire, parce qu'il part d'un thème socio-économique régional pour permettre aux gens de prendre conscience de leurs problèmes et de les solutionner eux-mêmes, autant que possible parce qu'ils en sont conscients ensuite.

Entrevue No 16, page 3

...à partir du postulat que l'éducation permanente ou l'éducation de l'adulte c'est en même temps une socialisation et non pas simplement une scolarisation: sur l'adaptation de l'individu aux structures enfin pour faire des structures assez accessibles.

Entrevue No 19, page 5

"que ça puisse permettre aux gens de se réconcilier avec l'ère dans laquelle ils évoluent bien que tout le monde veut aider aux gens pour ça..."

Entrevue No 23, page 2

IV- Le socio-économique fournit des éléments formels d'apprentissage

Bien pour moi le socio-économique n'a pas uniquement comme but d'intéresser les gens à une émission, les amener à discuter quelque chose, il doit leur enseigner les choses assez précises, on doit dégager à l'intérieur de la partie socio-économique des notions importantes qui sont pour moi aussi scientifiques que les sciences naturelles si à la fin on n'est pas capable de faire la somme de connaissances qu'on a montrées aux gens, si on ne leur a pas communiqué une méthode d'approche devant l'étude de problèmes sociaux de, devant l'étude de problèmes d'ordre économique on leur a rien enseigné aussi donner une attitude assez précise dans la partie socio-économique et elle devient à ce moment-là une matière académique.

Entrevue No 8, page 4

Et en plus, nous avons ajouté quelque chose de nouveau, les sciences humaines, les thèmes socio-économiques et c'est déjà un complément.

Entrevue No 5, page 6

Idéalement on voudrait arriver à trouver une démarche pédagogique pour le socio-économique comme l'on a déjà une démarche pédagogique pour l'académique

Entrevue No 10, page 8

...ça prendra l'allure d'une table ronde, d'un débat, d'une conférence de presse, enfin de toutes sortes de choses de cette allure-là. Et c'est pour refaire ressortir enfin les éléments principaux et ensuite ça ce sont nos cours. Nous essayons de plus en plus de les structurer ces cours-là en plus des débats, autour du débat, nous essayons de les structurer d'une façon pédagogique.

Entrevue No 11, page 6

R- Parce que l'éducation n'est pas seulement pédagogique mais aussi sociale. Tévec ne veut pas seulement donner une 9ème année mais aussi une formation socio-économique.
Entrevue No 17, page 2

B) Objectifs attribués aux matières scolaires

I- Conduire au diplôme de 9ème année

I. 1- La poursuite du diplôme pour lui-même

Français, mathématiques et anglais de préférence à d'autres matières de base pour l'obtention d'un certificat de 9ème.
Entrevue No 4, page 1

...les cours qui se donnent présentement sont au niveau d'une 9ème année et ces cours sont, qui font le côté mathématique, français et anglais sont des cours qui permettront aux élèves inscrits d'avoir, d'atteindre une 9ème année.
Entrevue No 13, page 2

...l'école, il a sûrement au cours de sa vie augmenté un peu son bagage mais, il lui en manque tout de même un peu encore; de toute façon il n'a pas son diplôme. De façon à ce qu'il puisse obtenir son diplôme, il faut tout de même qu'il prouve d'une façon ou de l'autre qu'il a acquis ces connaissances. Alors c'est pour ça que les matières académiques sont intégrées dans ça aussi.
Entrevue No 14, page 2

R- Oui au niveau d'une neuvième année, au niveau d'une septième année pour commencer c'est quand même aujourd'hui les matières de base en pédagogie français, anglais, mathématiques, toutes les matières essentielles et obligatoires.
Entrevue No 15, page 3

"On vise à donner également aux gens un diplôme de 9ème année au point de vue académique.
Entrevue No 7, page 2

"Je pense que si on veut donner aux gens un diplôme de 9ème année ou si le ministère exige que les candidats à ce diplôme-là aient un certain bagage de connaissances académiques... Je pense que l'importance vient du fait que le résultat c'est de donner un diplôme.
Entrevue No 18, page 4

"Il faut leur décerner un diplôme..."
Entrevue No 17, page 2

..."Car ils voudront atteindre le degré de 9ème année..."
Entrevue No 3, page 2

R- Ah bon, c'est-à-dire que l'objectif les amène au niveau de septième année, leur donne les habiletés en mathématiques en français et en anglais pour qu'ils soient du niveau de septième année.
Entrevue No 8, page 3

I.2- La poursuite du diplôme parce que c'est une exigence sociale

Si on avait été très rigoureux dans ce secteur on aurait certainement traumatisé la clientèle, la clientèle du projet. C'est pour ça qu'à un moment donné, on s'est dit il faudrait donner un objectif concret, positif et que ce serait un objectif de scolarisation.
Entrevue No 10, page 2

Pour ma part, je dirais tout simplement que pour communiquer il faut savoir parler et ce sera suffisant; mais la société exige un diplôme et il faut leur donner un diplôme.
Entrevue No 6, page 4

1.3- La poursuite du diplôme parce que c'est important pour poursuivre ses études ou pour aller sur le marché du travail.

R- D'une bonne septième année, et ensuite neuvième année parce qu'aujourd'hui avec la neuvième année, dans l'entreprise privée, il y a des normes qui existent si on veut se spécialiser sur le marché du travail, et le minimum requis est la neuvième année et si l'ouvrier ne l'a pas il va toujours rester manoeuvre rester homme à tout faire dans l'industrie, il ne deviendra jamais un homme spécialisé. D'autre part, si après la neuvième année, le type est déjà intéressé à poursuivre des cours, bien il est libre d'aller au CEGEP, le nouveau système, mais il faut un départ.

Entrevue No 5, page 5

"Aller chercher son diplôme de 9ème année pour s'inscrire à des cours de formation professionnelle, ou pour essayer d'aller plus loin toujours, se donner des crédits académiques pour faire augmenter les salaires..."

Entrevue No 21, page 10

"...car ils ont besoin d'un diplôme pour aller sur le marché du travail..."

Entrevue No 12, page 1

"...la formation professionnelle des adultes, le niveau actuellement exigé d'une façon générale c'est la 9ème année... ça veut dire que dans notre idée de 9ème année, il y a une perspective qui est le déblocage des adultes sur la formation professionnelle

Entrevue No 22, page 11

R- C'est ça. Tout en obtenant le plus rapidement possible, au point de vue pratique, le diplôme de 9ème année qui leur permettra de se trouver de se réorienter à même le monde au point de vue professionnel, au point de vue vital, alors c'est long terme et court terme. Le court terme c'est de les instruire, le long terme, c'est de les éduquer. Et puis il y en a un qui pousse l'autre à un moment donné.

Entrevue No 9, page 9

...pour ensuite pouvoir faire un métier ou n'importe quoi d'autre si vous ne voulez pas, montre un peu à penser et aussi à des données absolument essentielles pour faire des études au niveau supérieur ou même pour se débrouiller d'une façon intelligente actuellement et les acquisitions de base les habiletés de base dans les matières académiques.

Entrevue No 8, page 3

II- Les matières scolaires sont des codes pour comprendre son milieu ou le contenu socio-économique

...le pourquoi du français, anglais, mathématiques, ce sont des codes ce sont des codes de communication pas plus.

Entrevue No 10, page 6

Et du côté académique bien on vient renforcer cette confiance nouvelle qu'on leur a donnée en leur disant bien oui vous avez pas beaucoup d'anglais, vous avez pas beaucoup de français, vous avez pas beaucoup de mathématique, mais, on vous en donne, attrapez ça et puis devenez ce que vous pouvez être.

Entrevue No 11, page 2

"Le professeur donne dix minutes de cours centrés sur une donnée à la fois et la plupart du temps d'aspect pratique, reliée à la vie courante, aux besoins immédiats des élèves... Le cours de mathématiques... centré sur la logique des opérations mathématiques beaucoup plus que sur l'apprentissage des notions elles-mêmes... Le cours d'anglais... à chaque jour présente une difficulté usuelle."

Entrevue No 2, page 2

"...Car on postulait que le contenu socio-économique devait éveiller les gens à rechercher des solutions à partir de l'académique.

Entrevue No 1, page 2

"...Et la pédagogie n'intervenait que comme le code pour essayer de comprendre..."

Entrevue No 23, page 2

"On prend les connaissances formelles, français, anglais, mathématiques comme des aptitudes de base..."

Entrevue No 19, page 39

Les choses doivent être comprises pour servir; il ne doit pas y avoir de décalage entre la vie et l'enseignement. Alors l'objectif que poursuit TEVEC en ce moment, ce qui lui tient le plus à coeur c'est de motiver les gens en leur apprenant des notions qui vont servir. Ainsi on ne vous apprend pas les fractions pour vous octroyer un diplôme mais parce que c'est nécessaire dans la vie. On peut faire comprendre l'importance du français en leur montrant la nécessité de savoir écrire une lettre pour une demande d'emploi

Entrevue No 20, page 2

Ce fut certes une idée géniale à l'origine du projet d'avoir pensé à utiliser le français, l'anglais et les mathématiques que lorsque c'était utile à la compréhension des thèmes socio-économiques.

Entrevue No 20, page 1

Je pense qu'on aurait dû dans un premier cas donner une importance plus grande à la deuxième partie de façon à donner des habilités de base beaucoup plus rapidement ce qui nous aurait permis de traiter le problème socio-économique de façon beaucoup plus scientifique, beaucoup plus systématique, on aurait plus d'instruments en mathématiques par exemple qui auraient pu servir au socio-économique si on avait eu un équilibre différent dans un premier temps dans une première phase.

Entrevue No 8, page 11

Mais les mathématiques à mon avis c'est la base. Pour faire passer le socio-économique, il faut absolument que les gens aient des notions très bonnes et très comprises en mathématique. Est-ce que ça répond à votre question?

Entrevue No 16, page 3

3ème dimension: Choix des contenus

Nous regroupons ici sous une seule dimension d'analyse, "Télégénie" et "Caractéristique du message". Ces deux dimensions opérationnelles du concept des doctrine culturelle se manifestent toutes deux, en effet, à travers des prises de positions sur les critères de choix des contenus à diffuser. Nous les associons donc dans une même dimension d'analyse que nous subdivisons cependant en deux parties:

a) Les critères de choix du contenu socio-économique

b) Les critères de choix des matières scolaires.

Tableau des options

a) Critères de choix du contenu socio-économique

Dans le choix des thèmes, il faut distinguer au moins deux étapes. Une première sélection de 150 à 300 thèmes socio-économiques faite par les recherchistes et une sélection ultérieure pour ramener le nombre de ces thèmes à environ 80. Mais au fait, il y a eu occasionnellement une troisième sélection au moment de déterminer le contenu définitif d'une émission. La deuxième sélection a été effectuée, en principe, en présence de tous les membres

des équipes de Télec, tandis que la dernière sélection était l'oeuvre du comité des contenus. Nous allons essayer de dégager les critères de choix successivement présents à chacune de ces trois phases de sélection.

1) Critères de choix présents lors de la sélection par les recherchistes

I- Les recherchistes ont choisi les "hot points"

> Au départ, il y avait trois recherchistes qui devaient produire un papier très simple des situations politiques, économiques, culturelles. Ces gars-là devaient nous rapporter les "hot points".
>
> Entrevue No 1, page 2

> Au début du projet, on a dit aux recherchistes que la principale chose, c'était le "hot point" dans la région. Alors eux sont allés faire les recherches en vue du "hot point" et on s'est aperçu que les arguments qu'ils ont apportés ne pouvaient être valables au point de vue d'émissions éducatives.
>
> Entrevue No 18, page 9

I.1- Les recherchistes ont choisi les "hot points" en fonction de leur propre subjectivité

> Maintenant, quels sont les motifs ou encore les circonstances qui vous ont amené à un si grand nombre de thèmes que ça?
>
> R- C'est l'impulsion, pour employer l'expression, on a marché au "pifomètre", au pifomètre, je pense que Gustave peut vous l'expliquer, on a marché au "pif". Disons que c'est impulsif... ça c'est très impulsif à mon avis, on nous avait dit trouvez tout ce qu'il a de hot point, expression anglaise, et ça veut dire exactement un sujet brûlant, dans l'actualité évidemment, il y a des sujets très brûlants dont on a parlé.
>
> Entrevue No 5, page 8

Il nous fallait travailler strictement sur cette base de subjectivité totale.
Entrevue No 19, page 49

I.2- Les recherchistes ont sélectionné les thèmes en tenant compte à la fois des "Hot points" et de ce qui pouvait motiver les gens

Les thèmes ont été faits à partir de recherches auprès des gens, les recherchistes ont tâté le pouls de la région pour savoir ce qui motivait les gens à faire des études de groupe, à sélectionner et à part ça on a le point chaud qui passait au "Screening".
Entrevue No 7, page 2

I.3- Les recherchistes ont sélectionné les thèmes en tenant compte à la fois des "hot points" et de ce qui pouvait intéresser les gens, ce qui est proche d'eux.

On parle de la télévision qui repose énormément sur l'affectivité des masses. Pour ça, il faut donc aller chercher des thèmes qui sont proches d'eux autres alors disons que c'est ma responsabilité de trouver ça on a envoyé des recherchistes sur le terrain ils ont trouvé des points d'intérêt on les a dénichés on a su modifier ça on a essayé de grouper ça en grande section en prenant les points les plus chauds dans le goût des gens et puis les phénomènes les plus importants et puis on a choisi ces thèmes-là, de cette façon-là. C'est donc les points d'intérêt, les hot points.
Entrevue No 23, page 6

II- Les recherchistes ont sélectionné les thèmes en tenant compte de ce qui pouvait intéresser les gens

R- Bien il faut dire au départ que les thèmes que vous voyez sur le tableau, viennent du terrain même. Ce sont des recherchistes qui ont été sur le terrain et qui ont écouté parler les gens et qui en sont revenus avec ce qui s'appelait, ce que j'appelle les toppix, c'est-à-dire les sujets susceptibles d'intéresser la population.
Entrevue No 9, page 12

Alors les recherchistes ont cherché dans la région ce qui pourrait intéresser les gens et c'est à partir de là.

Entrevue No 16, page 2

II.2- Les recherchistes ont choisi les thèmes en tenant compte des intérêts et des besoins des gens

Q- Choix des thèmes: qui les a faits et comment?

R- Des recherchistes ont passé la région au peigne fin et ont tenté de découvrir les intérêts et les besoins de cette région

Entrevue No 12, page 1

"Et puis l'idée du socio-économique c'était ça, parce qu'on a jugé que les adultes c'était pas directement comme les enfants. Ils ont étudié un certain nombre d'années même s'ils ont manqué certaines années de scolarité, ils ont quand même acquis d'autres connaissances ou même des connaissances académiques imperceptiblement quoi. Et c'est pour ça je pense que la matière socio-économique a été incroporée..."

Entrevue No 14, page 2

Q- "Est-ce que les thèmes choisis du côté socio-économique correspondent à un besoin de la population?

R- Oui".

Entrevue No 13, page 5

"...leur donner des outils pour la vie; c'est pour cela que l'on considère le socio-économique comme étant de première importance même pour l'apprentissage d'un métier. Celui qui en a un saura se débrouiller dans la vie même s'il ne sait pas additionner des fractions..."

Entrevue No 20, page 3

II.2- Les recherchistes ont choisi les thèmes en fonction de ce qui pouvait intéresser et de ce qui pouvait motiver

R- Disons que là il y a sûrement le problème c'est d'arriver à dégager une structure suffisamment précise à travers les sujets qu'on a choisis, disons, pour leur intérêt pour ce qui pouvait apporter par ailleurs au niveau de la motivation.
Entrevue No 8, page 5

III- Les recherchistes ont choisi les thèmes en fonction de ce qui semblait plaire à la population

Les thèmes sont choisis par des recherchistes qui travaillent sur le terrain, ils rapportent ce qui semble plaire à la population; ça peut être n'importe lequel sujet même politique. Or c'est du socio-économique.
Entrevue No 3, page 1

IV- Les recherchistes ont sélectionné des thèmes qui représentent le vécu des gens

R- On en a fait le choix par rapport aux problèmes de la région, problèmes de l'heure de la région.
Entrevue No 17, page 1

Les thèmes ont été choisis selon le milieu, on décrit une situation qui est la leur et on élabore à partir de cette situation. C'est le moyen de procéder du socio-économique c'est-à-dire ce qu'est la vie.
Entrevue No 6, page 1

Q- Par rapport aux thèmes qui sont traités est-ce qu'on vous a informé de la façon dont ils ont été choisis?

R- Directement moi non parce que évidemment au début je n'étais pas là donc j'ai pas eu connaissance de tout le processus qu'il y a eu avant d'en arriver là, je ne sais pas, connaissant quand même la région à regarder les problèmes de la région, j'y ai vécu quelques années c'est des problèmes concrets tout à fait réels que la population ressent.

Entrevue No 15, page 5

...lesquelles préoccupations on a essayé de les connaître en envoyant des gens sillonner le territoire pendant un certain temps en regardant des statistiques qui sont toutes faites eux autres mais qui ne sont non moins révélatrices et en essayant comme ça de voir qu'est-ce qui accroche vraiment chez ces gens-là qu'est-ce qui représente vraiment des thèmes socio-économiques mais régionaux accrochés à la culture de ces gens-là.

Entrevue No 22, page 34

V- Les recherchistes ont choisi les thèmes à partir de certains critères objectifs

Le choix des thèmes s'est effectué par les recherchistes à partir de sondages sur place. Plus de 294 thèmes (situations) ont été recueillis. Après sélection, ce fut la répartition pour cette année et l'an prochain.

Entrevue No 4, page 1

Mais, voici comment on a procédé depuis le mois de, enfin depuis l'été dernier; pendant l'été on a pris les quatre recherchistes que nous avions et on les a envoyés dans la région explorer la région, vraiment à la découverte de la région, et on leur a demandé de rapporter des thèmes. Alors les gars ont fait une exploration assez systématique et scientifique de toute la région pour voir qu'est-ce qui pourrait servir comme thème. Ils ont rapporté quelque chose comme 300 ou 400 thèmes probables.

Entrevue No 11, page 5

2) Critères de choix présentés lors de la deuxième sélection par l'ensemble du personnel de Télvec et occasionnellement lors de la troisième sélection par le comité des contenus

I- Le comité des contenus s'est préoccupé de déterminer les notions de socio-économique qu'on peut enseigner avec un thème.

> Ils sont revenus, ils ont apporté tous les renseignements relatifs à ces sujets et ils ont apporté cela à un comité qui est présidé par monsieur Guy Nassier et qui est composé de diverses personnes. De cette première feuille ont été résumées ce qu'on appellerait les notions socio-économiques telles qu'étendues sur une feuille de papier.
>
> Entrevue No 9, page 12

> Le socio-économique est "screené" par une équipe et c'est cette équipe qui décide si cela est nécessaire d'être présenté ou non. Au cours de la présentation on décele l'académique qui peut renforcer le socio-économique. Or ce sont les pédagogues qui vont décider si telles notions sont présentables par rapport à tel contenu socio-économique.
>
> Entrevue No 1, page 4

> "...l'aspect socio-économique tient lieu d'histoire et de géographie..."
>
> Entrevue No 2, page 3

> ...un comité qui a dégagé une notion socio-économique et là on a dégagé une stratégie c'est permis de discuter, ça c'est une feuille qui a été transmise au réalisateur et ensuite de ça qui est approuvée par le comité des contenus.
>
> Entrevue No 7, page 2

II- Le comité des contenus a cherché ce qui était le plus apte à intéresser les gens

> Et puis on a passé plusieurs séances à discuter, nous avions un résumé de chacun des sujets puis, on avait des gens enfin, à ce moment-là c'était presque toute la boîte qui était réunie ici puis,

on a essayé de trouver les points qui étaient plus aptes à intéresser les gens de la région.
Entrevue No 14, page 4

III- Le comité des contenus a cherché à compenser pour la subjectivité des recherchistes

Il y a eu évidemment confrontation avec ceux qui ont travaillé: est-ce que ça doit être subjectif, est-ce qu'on intellectualise pas trop le sujet, est-ce qu'on est assez concret; ce sont des problèmes qui se sont présentés.
Entrevue No 5, page 3

...ensuite il y a eu un comité de formé, un comité d'évaluation des thèmes et de synthétisation si je peux employer ce mot-là des thèmes, et ce comité nous produit des petits papiers roses qui sont le résumé ou la synthèse de tout travail des recherchistes. Alors on ne demande pas aux recherchistes de faire ce travail-là, parce que lui il devient tellement impliqué personnellement dans les études qu'il a faites, qu'il n'arrive plus à faire une synthèse qui n'est pas biaisée. Le recherchiste se biaise lui-même parce qu'il a déjà prononcé un jugement sur la valeur du thème qu'il a exploré. Alors le comité nous ramène sur la bonne voie avec ses études , ses synthèses, ses analyses du travail des recherchistes.
Entrevue No 11, page 5

IV- Le comité des contenus fait preuve de trop de subjectivité

Alors ce qui est arrivé à ce moment-là, c'est qu'un comité a été formé on appelle le "Screening Committee" comité d'orientation dont je fais partie et là à partir des documents des recherchistes, le "Screening Committee" lui, a tiré disons certaines grandes lignes qu'il souhaitait voir reproduites dans l'émission. Personnellement, je ne suis pas d'accord avec la manière de procéder du "Screening Committee" bien que j'en fasse partie, parce que je calcule qu'il y a une espèce

d'esprit moralisateur dans le "Screening Committee", il y a un manque d'objectivité qui fait que, à certains moments donnés, les suggestions du "Screening Committee" biaisent si vous voulez la matière qu'on voudrait traiter.
Entrevue No 18, page 9

V- Le comité des contenus cherche à résumer ou à préciser le travail des recherchistes

Q- Quand vous choisissez un thème, les recherchistes, vous amènent des thèmes.....par la suite?

R- Le calendrier définitif est fait par un comité de coordination qui choisit un thème parce qu'on passe pas tout, on ne passe pas toute la documentation qu'on a faite, en plus de ça il y a un autre comité du gouvernement qui lui (qu'on appelle le comité des contenus) qui nous dit bien la question il faut la traiter de telle façon.
Entrevue No 21, page 13

Le "Screening Committee" lui c'est lui qui pose le conditionnement il met du choix à partir de ces problèmes, les problèmes que les recherchistes ont soumis ni plus ni moins, le point chaud, et les recherchistes eux autres ont produit une feuille, une feuille d'information des statistiques de base de caractéristiques de la région et d'information sur les thèmes choisis. Mais ces informations sont tellement floues et même lorsqu'elles arrivent au "Screening Committee" on ne peut pas décortiquer en entier pour analyser un schème précis.
Entrevue No 6, page 3

...il a soumis une feuille d'information, au comité de sélection qui lui a fait un schéma, si l'on peut dire, a résumé la question pouvant ensuite être traitée à la télévision. Cette feuille qui est une feuille rose est remise aux pédagogues qui eux doivent bâtir leur pédagogie en fonction du thème autant que possible.
Entrevue No 16, page 1

VI- Le comité des contenus recherche dans les thèmes socio-économiques ceux qui se prêtent le mieux au spectacle

> Le contenu socio-économique ne dépend pas du réalisateur autant que du comité de "screening", là aussi ça crée un certain nombre mettons d'inconséquences dont le résultat majeur c'est encore celui d'en être resté au point de vue socio-économique au stade de la fascination, faire du "show business" en matière de socio-économique, puis il y a l'impératif très concret qui se rajoute à ça qui est de maintenir les motivations de notre auditoire, ça ne se fait peut-être pas avec la pédagogie, mais on a un bon bloc avec le socio-économique; alors actuellement, on maintient le "show business" comme il est là parce que c'est un bon numéro au point de vue auditoire.
>
> Entrevue No 19, page 24

VII- A quelques occasions le comité a refusé des thèmes à caractère "politique"

> Q- Pourquoi selon vous, on puisse filtrer ces thèmes-là, est-ce que à cause des raisons d'ordre politique quoi qui sont assez litigeuses?
>
> R- Oui, évidemment on a invoqué les raisons politiques.
>
> Entrevue No 16, page 2
>
> "...A un moment donné, à cause de la pression gouvernementale, parce qu'on a eu peur à un moment donné que certains thèmes soient trop explosifs...il y a eu une espèce de "screening committee", qui s'est appelé comité des contenus...c'est une espèce de comité de censure..."
>
> Entrevue No 23, page 6

B) Critères de choix des matières scolaires

I- Les trois matières ont été choisies globalement parce qu'elles correspondaient au programme scolaire régulier

"Non je pense que les critères du choix de la matière académique n'ont rien à voir avec la matière socio-économique elle-même. Ce sont des critères purement pédagogiques je pense. Après avoir compris telle notion on est apte à comprendre telle autre..."
Entrevue No 18, page 12

Français, mathématiques et anglais de préférence à d'autres matières de base pour l'obtention d'un certificat de 9ème.
Entrevue No 4, page 2

R- Parce que normalement au cours, je pense qu'au cours élémentaire, ce qui compte, les matières, les principales matières dans le cours élémentaire sont: le français, les mathématiques et l'anglais.
Entrevue No 5, page 6

"Bien l'académique à des adultes, c'est que évidemment si on s'adresse supposément à des gens qui n'ont pas complété leur 7ème année et nécessairement il leur manque des connaissances académiques... De façon à ce qu'il puisse obtenir son diplôme, il faut tout de même qu'il prouve d'une façon ou de l'autre qu'il a acquis ces connaissances. Alors c'est pour ça que les matières académiques sont intégrées dans ça aussi.
Entrevue No 14, page 2

"...ç'a l'air que si vous donnez un diplôme de septième ou de neuvième année, le gars il faut qu'il donne le français, l'anglais et les mathématiques.
Entrevue No 23, page 5

"...or les prérequis en formation professionnelle en général c'est la neuvième année en trois matières de base: anglais, français, mathématiques; comme par hasard celles qu'on a à l'affiche de notre programme..."
Entrevue No 22, page 11

I.1- On a choisi ces trois matières parce qu'elles représentaient la "base".

R- Toutes les autres matières vous avez besoin d'une base pour comprendre et c'est ça qu'on donne. Vous n'êtes pas capable de faire des sciences si vous n'avez pas au moins une base.
Entrevue No 15, page 2

Il faut que ça rende service à du monde. Alors les matières ont été considérées par le directeur du projet comme étant les trois matières, anglais, français, mathématiques; celles qui servaient le plus, qui étaient le plus aptes à rendre vraiment service à l'homme. Ce sont les trois matières de base.
Entrevue No 9, page 6

R- Bien je crois qu'il fallait commencer par envisager avant de passer dans les sphères trop avancées de la chimie, des sciences, il fallait commencer par donner un cours de base, une formation de base aux adultes qui avaient justement besoin de cette formation première.
Entrevue No 13, page 2

...je pense que dans une première étape on devait se limiter sur le plan académique à des matières fondamentales et...
Entrevue No 8, page 9

"...le français, l'anglais, et les mathématiques, matières de base...
Entrevue no 2, page 3

"...Il est très pragmatique de donner une formation de base à des gens qui n'en ont pas..."
Entrevue No 20, page 3

II- On a retenu le français comme matière scolaire parce qu'il est important de bien s'exprimer

> ...et le français bien, il commence à être temps qu'on apprenne à parler notre langue.
> Entrevue No 5, page 6

> Qu'il arrive à connaître mieux sa langue, eh bien déjà, il sera un meilleur humain, un humain un peu plus valable parce qu'il pourra mieux s'exprimer.
> Entrevue No 9, page 6

> ...des moyens de communication au niveau du français.
> Entrevue no 8, page 3

III- On a retenu l'anglais comme matière scolaire à cause du contexte dans lequel vivent les Canadiens-Français

> ...mais l'anglais voyez-vous ici au Québec, et partout dans le monde entier c'est nord-américain le problème, on est obligé de travailler en anglais. On nous a imposé historiquement, on nous a implanté des métiers anglais, alors il faut se débrouiller en anglais. C'est pratique en fait même avec les touristes.
> Entrevue No 5, page 6

> R- Moi je peux vous répondre par une autre hypothèse, le contexte canadien-français dont vous parlez existe quand même dans un contexte anglo-saxon qui s'appelle l'Amérique. Les connaissanc de l'anglais, moi je soutiens que plus un homme parle de langues, plus il se civilise. Alors en plus de ça, vous pouvez dire que l'anglais une fois le français donné, l'anglais devient assez nécessaire.
> Entrevue No 9, page 4

> ...c'est sûrement un biculturalisme qui nous amène à faire de l'anglais dans le contexte de TEVEC.
> Entrevue No 8, page 6

R- Pour un homme, je ne crois pas qu'un homme qui ait de l'ambition puisse se priver d'anglais, étant canadien-français vivant au Québec, que ce soit au Québec, au Saguenay, Lac Saint-Jean, n'importe où ailleurs, l'anglais est la langue du commerce comme le français était anciennement la langue diplomatique. Alors en ayant les deux on est un peu au-dessus.

Entrevue No 9, page 7

Ce que l'on veut leur donner c'est un peu d'anglais pour qu'ils puissent se débrouiller s'ils rencontrent des Anglais s'ils sortent de la région, s'ils vont aux Etats-Unis, s'ils vont je ne sais pas moi, à l'Ouest du Canada où on parle seulement anglais bien qu'ils ne soient pas perdus c'est le seul but qu'on s'est fixé on n'a pas voulu en faire des licenciés en langue anglaise. De toute façon le temps que l'on peut consacrer à la langue anglaise ne permettrait pas de faire plus que ça.

Entrevue No 11, page 14

III.1- On a retenu l'anglais dans les matières scolaires pour initier les gens à un deuxième moyen de communication

...une initiation à un deuxième moyen de communication au niveau de l'anglais

IV- On a retenu les mathématiques ou les autres matières, dans les matières scolaires, parce qu'elles servent à comprendre le socio-économique.

Je pense moi que les mathématiques sont très importantes dans la pédagogie parce qu'elles rejoignent le socio-économique. On ne peut pas résoudre certains problèmes socio-économiques si l'on n'a pas d'abord une base de mathématiques et c'est pourquoi ce lien est très important.

Entrevue No 16, page 3

"Au cours de la présentation on décèle l'académique qui peut renforcer le socio-économique. Or ce sont les pédagogues qui vont décider si telles notions sont présentables par rapport à tel contenu socio-économique."
Entrevue No 1, page 4

"...Si on est conscient d'un problème on peut le régler par l'académique... Il faut que l'académique se soumette au socio-économique..."
Entrevue No 6, page 1

"...le contenu proprement pédagogique est subordonné au contenu socio-économique..."
Entrevue No 10, page 6

Et puis peut-être qu'à ce moment-là, ça l'aidera économiquement. Mais ça part de son chèque de paye, peut-être qu'il n'a jamais su compter comme il faut, peut-être qu'en lui mettant des notions de base de mathématiques, ça lui amènera une certaine compréhension des choses qui lui échappaient auparavant.
Entrevue No 7, page 8

V- On a retenu les mathématiques dans les matières scolaires parce que les maths introduisent aux sciences

..., et les mathématiques, bien, c'est élémentaire, la science aujourd'hui en ce siècle, c'est le siècle de la science.
Entrevue No 5, page 6

4ème dimension: <u>Importance des contenus</u>

Tableau des options

I- Affirmation que le socio-économique est plus important

I.1- Affirmation du fait que le socio-économique est plus important, sans explicitation

Par contre on passe plus de temps aux problèmes socio-économiques parce que c'est plus important, on ne traite pas d'un problème socio-économique en dix minutes.

Entrevue No 7, page 1

I.2- C'est à cause de sa fonction de motivation que le socio-économique est le plus important.

...j'ai très bien compris ce qu'ils ont voulu faire un moment donné. En illustrant mieux la réalité de tous les jours qui font partie de la vie de tous les jours c'est essayer d'intéresser à absorber ensuite des notions académiques... ...parce que l'académique par la télévision il est d'abord audio-visuel en sorte qu'on fait de l'image avant tout et ces images viennent illustrer les problèmes, les sujets, les thèmes, les questions qui font partie d'un sujet donné...

Entrevue No 21, page 1

...Soutenir l'intérêt et la motivation de la clientèle; la motivation a été définie au niveau des problèmes socio-économiques régionaux; donc c'est une expérience de pédagogie socio-économique à laquelle s'ajoutent des éléments de scolarisation.

Entrevue No 2, page 1

Q- Donc ce qui veut dire qu'il est absolument impossible d'éduquer un adulte sans une motivation basée sur la vie?

R- Exactement qu'est-ce que vous voulez au point de vue pédagogique, est-ce qu'on peut faire, est-ce qu'on peut établir la connaissance la somme de connaissances d'un homme de 40 ans. Il y en a beaucoup qui m'en ont appris moi dans les contacts que j'ai eux avec les cultivateurs. Il y a des travailleurs qui m'ont appris des choses, ils ont une philosophie fantastique, ils ont l'esprit mathématique, peut-être très primaire mais quand même qui compte, il reste à leur faire entrer d'une autre façon les données académiques mais c'est justement il faut trouver une motivation et c'est là la réalité. J'espère être assez précis...

Entrevue No 5, page 4

Et c'est pour ça que, je pense, que la matière socio-économique a été incorporée même au début elle prenait encore plus d'importance que maintenant parce que là on la réduit légèrement pour augmenter le contenu académique. Au début du projet c'est l'idée première aussi que le contenu académique s'est associé au socio-économique c'est-à-dire qu'on devait autant que possible choisir des notions académiques qui rendraient l'élève plus susceptible de comprendre le problème socio-économique mais...

Entrevue No 14, page 2

Les choses doivent être comprises pour servir; il ne doit pas y avoir de décalage entre la vie et l'enseignement. Alors l'objectif que poursuit TEVEC en ce moment, ce qui lui tient le plus à coeur, c'est de motiver les gens en leur apprenant des notions qui vont servir. On vous montre des pourcentages, mais pourquoi des pourcentages? Parce que ça fait partie de la vie. Vous allez emprunter à des compagnies de finance à un taux de 20%, on annonce une vente avec réduction de 50% pour savoir comment vous allez payer il est important que vous sachiez le pourcentage. On peut faire comprendre l'importance du français en leur montrant la nécessité de savoir écrire une lettre pour une demande d'emploi. Une lettre pleine d'erreurs ne fait jamais bonne impression et peut affecter votre personnalité.

Entrevue No 20, page 2

Dans la conception initiale le S-E devait avoir plus d'importance que l'académique or je présume qu'à mesure où les émissions se dérouleront la jonction entre les deux contenus va se roder. Pour expliquer l'importance du socio-économique, ou son évolution, disons qu'initialement on voulait amener les gens au niveau de la 7ème année, or de janvier à juin on pouvait y parvenir qu'avec le socio-économique. C'est alors qu'un comité consultatif entreprit de faire intégrer de l'académique de quelque façon que ce soit car on postulait que le contenu socio-économique devait éveiller les gens à rechercher des solutions à partir

de l'académique; mais encore là, l'académique devenait secondaire car les besoins du milieu y venaient dans le projet par le biais du contenu socio-économique. Le dosage n'était pas nécessaire même que le socio-économique l'emportait haut la main. On a eu la chance cet été de rajuster les choses, mais rien n'a été fait dans ce sens. Or on s'est demandé si l'offre d'un diplôme de 9ème année par l'intermédiaire du S-E n'amènerait pas les gens à courir après l'académique; probable que oui, mais on était persuadé que même sans une étude systématique de l'académique la moyenne des gens atteindrait le niveau d'une 9ème année et ceci dû à une expérience de vie qu'ont les adultes.

Entrevue No 1, page 2

Le genre de population à qui devrait s'adresser le projet Tévec a aussi évolué à travers l'élaboration du projet. Au départ le projet devait s'adresser exclusivement à des individus non-scolarisés. Plus tard tout le monde était admis, même les instruits, dû à l'ampleur qu'avait le socio-économique. On pensait que même les professionnels en tireraient leur profit sans toutefois qu'ils soient soumis à un témoignage écrit de la révision des émissions.

Nous nous étions même demandé, si on devait pas s'adresser à une clientèle particulière ex: chômeurs. Si oui nous aurions été obligés de préciser un certain contenu, ce que nous ne voulions pas faire.

Entrevue No 1, page 5

"... Il y a une priorité objective qui s'établit au profit du socio-économique,...parce que le grand facteur de motivation c'est le socio-économique..."

Entrevue No 19, page 7

I.3- C'est le socio-économique qui est le plus important, parce qu'il s'inscrit vraiment dans une perspective d'éducation des adultes. Pour justifier l'importance primordiale du socio-économique les informateurs insistent surtout sur les objectifs de développement communautaire du projet, via la conscience régionale et la participation.

> "Un objectif, moi je dois vous dire que l'objectif du contenu on ne m'a jamais dit qu'est-ce que qui était l'objectif à atteindre, mais pour moi l'objectif et j'en suis convaincu parce que j'y travaille, c'est de faire prendre conscience à une population de sa valeur et de prendre en mains ses propres problèmes et aussi de rassembler les efforts de chacun et que chaque personne fasse sa part peu importe les moyens. Là je fais une nuance en disant peu importe les moyens parce qu'il y a différents moyens mais on donne la possibilité à toute personne de pouvoir s'exprimer et de pouvoir travailler à l'édification d'une société qui sera peut-être meilleure, c'est peut-être très idéaliste ça, mais c'est vrai..."
>
> Entrevue No 5, page 6

> Le contenu le plus important est sans contredit le socio-économique, du fait que les cours s'adressent aux adultes. Il s'agit de viser à l'immédiat.
> Au contraire à des jeunes, il faudrait beaucoup plus de sciences.
>
> Entrevue No 4, page 1

> L'équilibration des contenus nécessite un équilibre contenu de ce que l'on vise. Ce que l'on vise, c'est de socialiser une population, donner un moyen de communiquer pour participer à sa région.
> C'est en somme un éveil de la population à ce qui fait leur vie; donc le socio-économique c'est plus important que l'académique parce que l'on a plus de temps à perdre lorsqu'on est adulte. Si on est conscient d'un problème on peut le régler

par l'académique; alors à l'académique on consacre je crois que c'est sept minutes pour les mathématiques, sept minutes pour le français et cinq minutes pour l'anglais.
Entrevue No 6, page 1

Q- Alors le but que Tévec s'était fixé, c'est probablement d'adapter les gens à leur milieu ou à la société à leur époque?

R- A leur milieu et à leur époque, ça c'est le but vraiment bien déterminé.

Q- Dans les deux contenus lequel jugez-vous le plus nécessaire dans le moment est-ce que c'est le socio-économique ou si c'est vraiment l'académique?

R- Le plus nécessaire dans le moment, c'est bien difficile à dire.

Q- Le plus important si vous voulez.

R- Le plus important c'est sans doute de comprendre les problèmes socio-économiques mais, si on n'a pas suffisamment d'académique pour appuyer ces connaissances, sa compréhension du socio-économique, on ne peut pas faire grand'chose.
Entrevue No 11, page 2

"Je crois que ça sera le socio-économique puisque c'est la base du projet que de faire prendre conscience aux individus de leurs difficultés pour les faire agir. Personnellement je crois qu'il devra y avoir un peu plus d'académique."
Entrevue No 3, page 1

Q- Dans cette perspective-là, disons est-ce que la 9ème année comme telle est le complément instrumental si vous voulez?

R- Dans mon idée oui dans l'esprit des gens c'est certainement l'objectif final, dans l'esprit des clients, mais dans mon idée c'est un moyen. C'est un moyen, l'objectif pour moi là, c'est beaucoup

plus de remettre des adultes dans le circuit du monde d'aujourd'hui, de les forcer à prendre conscience des réalités qui les entourent, des réalités plus vastes du monde, et même de les provoquer à ce qu'ils se coltaillent avec ces réalités-là.

Entrevue No 10, pages 6 et 7

Option II- Affirmation que le scolaire est plus important

II.1- C'est l'académique qui est le plus important dans le projet parce que c'est lui qui donne les codes qui permettent ensuite de comprendre le socio-économique.

Q- Ce serait pour ça que dans les émissions on a deux contenus: un contenu économique et un contenu académique?

R- Moi je vois une autre raison: c'est que l'on s'adresse à des adultes. La pédagogie est présentée d'une façon différente, oui, mais les adultes ont des problèmes concrets à solutionner tous les jours et souvent des problèmes financiers. Je pense moi que les mathématiques sont très importantes dans la pédagogie parce qu'elles rejoignent le socio-économique. On ne peut pas résoudre certains problèmes socio-économiques si l'on n'a pas d'abord une base de mathématiques et c'est pourquoi ce lien est très important, sans négliger le français, qui est l'organe de communication essentiel, mais les mathématiques à mon avis c'est la base. Pour faire passer le socio-économique, il faut absolument que les gens aient des notions très bonnes et très comprises en mathématique. Est-ce que ça répond à votre question?

Entrevue No 16, page 3

11.2- C'est l'académique qui est le plus important à Tévec parce que, finalement, les engagements concrets qu'a pris le ministère de l'Education auprès des inscrits de Tévec, c'est de leur décerner un diplôme de 9ème année.

Q- Et maintenant est-ce que vous jugez que le contenu académique est plus important que le contenu économique?

R- Ici à Tévec, je pense que ça, ça nous est demandé par l'Education parce qu'ils doivent donner à ces gens-là un diplôme et ils avaient certaines exigences académiques. Mais j pense qu'on ne peut pas dissocier les deux; je pense que c'est aussi essentiel parce que ça communique.

Entrevue No 16, page 3

Tous les gens, je crois qui participent au projet sentent cette responsabilité-là parce que ce n'est pas tout de convaincre 35,000 personnes il faut quand même livrer un produit qui leur a été promis; puis ça c'est une responsabilité morale dont les gens qui participent au projet sont extrêmement confiants et le ministère de l'Education aussi.

Entrevue No 9, page 17

Le projet s'adresse aux adultes qui n'ont pas accompli leur 9ème année. Il faut leur décerner un diplôme.

Entrevue no 17, page 2

Q- Entre le socio-économique et puis l'académique, vous à votre avis, quel est le plus important?

R- Bah! je pense que si on veut donner aux gens un diplôme de 9ème année ou si le ministère exige que les candidats à ce diplôme-là aient un certain bagage de connaissances académiques et si on considère que les examens vont porter à mon avis un pourcentage plus élevé sur l'académique que sur le socio-économique, alors, l'académique est plus important. Je pense que l'importance

vient à ce fait que le préalable c'est de donner un diplôme, alors il s'agit de savoir qu'est-ce que le ministère veut du candidat pour lui accorder un diplôme, alors c'est ça la chose la plus importante. Autrement plus on envisage pas ça sous cet angle-là, bien on fait des émissions culturelles plutôt que des émissions éducatives. Alors je pense que ce n'est pas notre projet, notre projet est purement éducatif, destiné à scolariser des gens, alors à ce moment-là il faut rencontrer les exigences.

Entrevue No 18, page 4

II.3- C'est l'académique qui est le plus important parce que c'est un diplôme que les gens veulent avoir

Q- Lequel de ces deux contenus est le plus important?

R- Pour les gens c'est l'académique, car ils ont besoin d'un diplôme pour aller sur le marché du travail. Le socio-économique, c'est de la "belle littérature". Ca sert surtout de motivation à l'académique.

Entrevue No 12, page 1

III- Le scolaire et le socio-économique sont aussi importants l'un que l'autre. Tout dépend du point de vue selon lequel on envisage la question

Alors fondamentalement là ç'a changé depuis ce temps-là il reste que malgré tout il y a une pédagogie et socio-économique excessivement importantes parce que ça sert à rien d'avoir des gars, des chômeurs avec un diplôme de 9ème année à un moment donné qu'ils soient chômeurs avec un diplôme de 7ème ou chômeurs avec un diplôme de 9ème, c'est du pareil au même. Alors l'aspect socio-économique pour moi est fondamental, j'attache une importance disons c'est difficile de dire supérieure à la pédagogie mais certainement au même titre.

Entrevue No 23, page 3

Oui je crois que ces deux côtés sont bien envisagés et je vois beaucoup d'importance à donner également le côté socio-économique autant que le côté académique.

Entrevue No 13, page 5

Q- Dans les deux contenus, le côté socio-économique et le côté académique, lequel d'après vous est le plus important pour ces gens-là?

R- Je pense que les deux sont importants. Le socio-économique dans plusieurs cas est peut-être plus près d'eux autres parce que c'est peut-être des choses qui les intéressent davantage sur le moment et puis, bien c'est discutable si c'est plus important que l'académique ou non. Enfin, l'académique c'est important aussi j'imagine pour bien des emplois, c'est-à-dire le type n'est pas capable de se trouver de l'emploi parce qu'il n'a pas son diplôme, il manque d'anglais ou il manque de facilités en arithmétique sur ce point de vue là l'académique est peut-être plus important par contre pour la vie elle-même, je ne sais pas, le socio-économique est peut-être plus important il y a deux branches.

Entrevue No 14, page 3

III.1- Tout ce qui passe sur les ondes durant les émissions télévisées peut être considéré comme matière pédagogique, autant le socio-économique que le français ou les mathématiques. Il n'y a donc pas lieu de distinguer entre le scolaire et le socio-économique.

Q- Est-ce que vous voulez dire par là, par ce fait, que le socio-économique serait aussi pédagogique que l'académique?

R- Bien pour moi le socio-économique n'a pas uniquement comme but d'intéresser les gens à une émission, les amener à discuter quelque chose, il doit leur enseigner les choses assez précises; on doit dégager à l'intérieur de la partie socio-économique des notions importantes qui sont pour moi aussi scientifiques que les sciences naturelles. Si à la fin on n'est pas capable de faire la somme de connaissances qu'on a montrées aux gens, si on ne leur a pas communiqué une méthode d'approche devant l'étude de problèmes sociaux de, devant l'étude de problèmes d'ordre économique, on leur a rien enseigné. Aussi

donner une attitude assez précise dans la partie socio-économique et elle devient à ce moment-là une matière académique. Je trouve assez vicieux d'ailleurs, assez vicieuse la distinction entre nous qu'on appelle les pédagogues et les autres qu'on appelle ceux qui font la partie socio-économique parce que d'après moi il y a quatre matières il y a l'anglais, le français, la mathématique, le socio-économique qui regroupent peut-être diverses disciplines à des temps différents et c'est une matière au programme d'après moi.

Entrevue No 8, pages 4 et 5

Q- Est-ce que le scolaire est plus important...?

R- Oui, si vous regardez une émission, si vous la regardez en nombre de minutes, le contenu socio-économique a plus d'importance en minutes que le contenu pédagogique dans le sens du français, mathématiques. Ca, O.K.... Maintenant au point de vue des niveaux d'importance d'abord, à mon sens, il ne faut pas faire une distinction entre un contenu pédagogique et un contenu socio-économique, tout ça c'est un contenu pédagogique de toute façon...

Entrevue No 15, page 7

III.2- Il faut distinguer entre une perspective à long terme et une perspective à court terme pour évaluer les deux contenus l'un par rapport à l'autre

R- Tel que j'ai personnellement analysé la chose, c'est qu'il y a deux buts: ce qu'on appelle en publicité court terme et long terme. Ce qui importe le plus à ces gens-là, aux chômeurs comme aux non officiellement éduqués ou instruits, serait le mot plus juste, c'est de pouvoir avoir le diplôme qui leur permet de continuer à trouver une spécialité quelle qu'elle soit. Mais il y a des corps de métier, par exemple, il y a différents, une fois ayant un diplôme de 9ème année, il leur est plus facile de s'orienter un peu mieux à même le service que leur offre déjà,

par l'éducation permanente, le ministère de l'Education. Mais il leur faut à tout prix ce certificat de 9ème année pour progresser. Hein, c'est une discipline qui doit quand même exister. Alors le projet Têvec a ceci de merveilleux: c'est que, d'une part, il va permettre à ces gens-là de l'avoir leur diplôme de 9ème année, de remplir une exigence légale, si vous voulez; mais entre temps il va les rendre aussi conscients d'un monde qui les entoure, de leur monde et puis une fois qu'ils auront compris leur monde, dans un proche temps, ils pourront comprendre le monde des autres. Ils comprendront pas seulement le monde du Saguenay/Lac Saint-Jean, ils comprendront aussi par projection, ils le feront le plus naturellement du monde, le monde. Vous étudiez une grande compagnie au Lac Saint-Jean, qu'elle s'appelle l'Alcan ou autrement c'est la même chose qu'une grande compagnie ailleurs, en théorie, c'est très proche parent. Alors s'ils ont compris ce qui les entoure, ils comprendront mieux ce qui est loin d'eux.

Q- Alors vous semblez dire d'abord qu'ils vont mieux comprendre le milieu, disons immédiat la famille, ils vont prendre leur patelin, mieux comprendre toute la société en général?

R- C'est ça. Tout en obtenant le plus rapidement possible, au point de vue pratique, le diplôme de 9ème année qui leur permettra de se trouver de se réorienter à même le monde au point de vue professionnel, au point de vue vital, alors c'est long terme et court terme. Le court terme c'est de les instruire, le long terme, c'est de les éduquer. Et puis il y en a un qui pousse l'autre à un moment donné. Une fois que tu y as pris goût, bien c'est ça génère ta propre ambition.

III.3- Ce qui est le plus important à Tévec, c'est de remplir les engagements qu'on a pris devant la population

Q- D'après vous qu'est-ce qui devient le plus important là-dedans c'est la 9ème année ou c'est le socio-économique c'est l'académique ce serait quoi?

R- A mon avis ce qui est important c'est de remplir les engagements qu'on a pris devant la population et à ce moment-là ça veut dire que ce qui est important c'est la 9ème année en 48 semaines mais ici aussi le traitement du socio-économique parce que de toute façon on arrive à un par l'autre.

Entrevue No 22, page 9

III.4- Pour établir ce qui est le plus important à Tévec, il faut opérer une distinction entre ce que les inscrits pensent à ce sujet et ce que les gens de Tévec pensent.

Q- Lequel de ces deux contenus considérez-vous donc le plus important?

R- <u>Eux</u> pensent que c'est l'académique mais <u>nous</u> nous pensons que c'est le contenu socio-économique.

Entrevue No 20, page 3

III.5- Selon les objectifs de Tévec le socio-économique devrait être plus important, cependant pour les gens l'académique semble être plus important

Q- Est-ce que vous accordez plus d'importance au socio-économique?

R- Au point de vue des objectifs de TEVEC, on devrait attacher beaucoup plus d'importance au socio-économique qu'à l'académique, moi je ne suis pas tout à fait d'accord avec le directeur.

> Les gens demandent et ils ont une chance à prendre qui est terrible demandent plus de cours de pédagogie dans une émission qui dure une heure et quart à peu près 30% d'académique réclament la tactique importante des débats, des tas de questions sur toutes sortes de sujets c'est des entrevues c'est l'affaire publique, c'est comme à Radio-Canada avec l'émission "Aujourd'hui", "Le Sel de la Semaine", des affaires comme ça. Ca ressemble beaucoup à ça.
>
> Entrevue No 21, page 3

3.5- Analyse

Pour établir quelles doctrines culturelles étaient présentes à Tévec ainsi que pour déterminer leurs caractéristiques principales, nous allons résumer les différentes options que la classification précédente nous a permis de découvrir. Ensuite nous affecterons chaque option d'un coefficient. Le signe (+ou -) de ce coefficient signifiera à quelle doctrine culturelle se rattache l'option en question, tandis que l'intensité ou la pureté de cette option, compte tenu des caractéristiques qui nous ont servi à définir les doctrines démogogiques et dogmatiques d'intervention culturelle, sera rendue par un nombre.

En principe, le chiffre 3 exprime une affirmation à l'état pur (ou presque) de la caractéristique à l'étude de l'une ou l'autre doctrine culturelle. Le nombre 2 exprime une affirmation moins forte de la caractéristique à l'étude, tandis que le nombre 1 qualifie les options faibles, c'est-à-dire celles dont on peut dire tout simplement qu'elles appartiennent "plutôt" à une doctrine qu'à une autre. Le nombre 0 désigne, lui, les options neutres par rapport à l'une ou l'autre doctrine.

Comme nous affectons d'un coefficient les options exprimées dans chacune des entrevues, cette schématisation nous permet de voir si on peut établir un lien entre l'expérience professionnelle antérieure d'un interviewé et le fait qu'il participe à une doctrine d'intervention culturelle plutôt qu'à une autre. Pour illustrer ces relations, nous présentons à chaque dimension ou, selon le cas, à chacune des subdivisions d'une dimension, un tableau construit à partir des principes suivants:

- à l'horizontale, nous proposons une classification des interventions en fonction des coefficients attribués, en l'occurrence, de +3 à -3 en allant de la gauche vers la droite. En fait, nous opérons là un classement

des interventions en fonction des doctrines culturelles auxquelles elles se rattachent. Nous trouvons donc dans l'ordre, les colonnes avec les coefficients +3, +2, +1 et montrant les interventions rattachées à la doctrine démagogique, ensuite la colonne des coefficients 0 avec les interventions considérées comme neutres par rapport aux doctrines démagogiques et dogmatiques, et enfin les colonnes des coefficients -2, -2 et -3 avec les interventions rattachées à la doctrine dogmatique. Rappelons que l'on trouve autant de colonnes affichant un même coefficient qu'il y a d'options que nous avons affectées de ce même coefficient.

- à la verticale, les entrevues sont classifiées en trois catégories selon les types d'expérience professionnelle dont nous voulons tenir compte dans notre analyse. Nous avons opéré cette classification à partir de ce que les interviewés eux-mêmes racontent sur leur expérience de travail antérieure. On trouve donc dans l'ordre, de haut en bas, les interviewés qui ont pris leur expérience de travail dans l'industrie des

"mass médias", les interviewés dont l'expérience antérieure de travail ne peut être classifiée ni dans les mass médias ni dans le domaine de la pédagogie, et finalement les interviewés qui ont pris leur expérience de travail en pédagogie.

1ère dimension: Popularité

A) Résumé des options

I- On est là pour faire passer quelque chose, peu importe ce que c'est

II- Il faut donner aux gens ce qu'ils demandent

III- Il faut traiter les gens en adultes

Pour cette première dimension, les différentes options se situent sur un continuum qui va de "plaire au plus grand nombre de gens" (cette formule caractérise la doctrine démagogique) à "il importe peu de plaire" (caractérisant la doctrine dogmatique). Pour les options s'intégrant à la doctrine démagogique, nous affecterons le coefficient d'intensité du signe "+", tandis que les options s'intégrant à la doctrine dogmatique auront un coefficient affecté du signe "-". Nous observerons d'ailleurs cette symbolique pour toutes les notations à chacune des dimensions.

Les options exprimées en rapport avec cette première dimension seront affectées des coefficients suivants:

a) Les options I et II sont intégrées à la doctrine démagogique parce qu'elles impliquent toutes deux l'idée qu'il faut plaire au plus grand nombre quoique pour des raisons différentes. La première, parce qu'il faut en quelque sorte vendre un produit quel qu'il soit et la seconde, très explicitement, parce qu'il faut donner aux gens ce qu'ils demandent. Nous affecterons donc ces options du signe "+".

Au point de vue de l'intensité, nous accorderons 3 à l'option II parce qu'elle représente presque à l'état pur la caractéristique d'une doctrine culturelle telle que nous l'avons formulée. A l'option I, nous donnerons le coefficient d'intensité 2 parce que, même si elle constitue une affirmation claire du "il faut plaire", elle implique quand même qu'on puisse passer des contenus qui ne plaisent pas a priori et les traiter d'une façon telle qu'ils puissent arriver à plaire.

b) Nous intégrons l'option III à la doctrine dogmatique et nous l'affectons du coefficient d'intensité 2 parce qu'elle postule un certain sérieux et possiblement un effort à faire de la part de l'auditoire sans être toutefois une affirmation très claire qu'il importe peu de plaire.

Nous résumons cette notation dans le tableau suivant.

Tableau 7- 1ère dimension: Popularité

	OPTIONS / ENTREVUES	DOCTRINE DEMAGOGIQUE II	DOCTRINE DEMAGOGIQUE I	NEUTRE	DOCTRINE DOGMATIQUE III
MASSMEDIA	2				
	5				
	7	+ 3			
	9		+ 2		
	11				
	14	+ 3			
	15		+ 2		
	18				-2
	21				
	23		+ 2		
AUTRES	1				
	4				
	6				
	10		+ 2		
	12				
	13				
	16				
	17				
	19				
PEDAGOGUE	3	+ 3			
	8				
	20				

La première constatation que nous permet de faire ce tableau, c'est qu'un assez petit nombre de personnes (8 sur 23) se sont prononcées sur cet aspect des messages pédagogiques. En fait, à la lecture du plan d'entrevue(1), on pourra se rendre compte qu'il n'était pas prévu spécifiquement d'interroger les gens du projet Tévec sur la popularité que devaient avoir leurs émissions. Globalement donc, on ne peut accorder une trop grande importance aux inférences qu'on pourrait déceler, à partir de ce tableau, entre l'expérience professionnelle antérieure de l'interviewé et ses options en rapport avec cette dimension d'une doctrine d'intervention culturelle.

2ème dimension: Objectifs de communication

Résumé des options

a) Objectifs attribués au socio-économique

I- Fournir les conditions de motivation à l'apprentissage des notions scolaires

I.1- Servir à intéresser aux matières scolaires

I.2- Servir à créer le besoin d'apprendre les matières scolaires

---

(1) Voir Annexe A

II- Permettre au projet de s'appuyer sur les connaissances des adultes

III- Etre un instrument de socialisation de la population

III.1- Servir à améliorer la compréhension des phénomènes sociaux

III.2- Servir à la compréhension des phénomènes sociaux et aider à prendre en charge le devenir social

IV- Fournir des éléments formels d'apprentissage

b) Objectifs attribués aux matières scolaires

I- Conduire au diplôme de 9ème année

I.1- Rechercher le diplôme pour lui-même

I.2- Rechercher le diplôme parce que c'est une exigence sociale

I.3- Rechercher le diplôme parce que c'est important pour poursuivre ses études ou pour aller sur le marché du travail

II- Constituer des codes pour comprendre son milieu ou le contenu socio-économique

Pour cette deuxième dimension les différentes options se situent par rapport à deux termes que nous avons définis ainsi en caractérisant les doctrines démagogiques et dogmatiques: il faut motiver, mobiliser, apprivoiser, sensibiliser, s'adresser à l'affectivité d'une part et il faut faire acquérir des connaissances formelles, s'adresser à l'intelligence, faire comprendre, donner de l'information d'autre part.

En conséquence, nous affecterons les options I.1, I.2, sur les objectifs attribués au contenu socio-économique du coefficient +2 parce qu'elles expriment le désir de motiver, mais de motiver pour apprendre.

Par ailleurs, nous considérons les options II, III, III.1, III.2 sur les objectifs attribués au contenu socio-économique ainsi que l'option II sur les objectifs attribués aux matières scolaires comme relativement neutres par rapport à l'une ou l'autre doctrine, et nous les affectons du coefficient 0.

L'option IV sur les objectifs attribués au socio-économique ainsi que l'option I.1 sur les objectifs attribués aux matières scolaires sont affectées du coefficient -3 parce qu'elles expriment de façon tout à fait claire une des dimensions de la doctrine dogmatique.

Enfin les options I.2 et I.3 sur les objectifs attribués aux matières scolaires sont affectées du coefficient -1 parce que l'objectif d'acquisition des connaissances n'y est présenté que justifié par un autre but.

Nous résumons ces différentes notations pour chacune des interventions dans les tableaux suivants:

Tableau 8- 2ème dimension: Objectifs de communication

a) Objectifs attribués au socio-économique

		DOCTRINE DEMAGOGIQUE		NEUTRE			DOCTRINE DOGMATIQUE
	OPTIONS / ENTREVUES	I.1	I.2	II	III.1	III.2	IV
MASSMEDIA	2	+ 2			0		- 3
	5		+ 2			0	
	7				0		
	9	+ 2					
	11			0			- 3
	14			0			
	15				0		
	18			0			
	21	+ 2					
	23					0	
AUTRES	1	+ 2	+ 2			0	
	4				0		
	6				0	0	
	10		+ 2				- 3
	12	+ 2					
	13				0		
	16					0	
	17						- 3
	19					0	
PEDAGOGUE	3		+ 2				
	8				0		- 3
	20	+ 2				0	
	22	+ 2					

Tableau 9- 2ème dimension: Objectifs de communication

b) Objectifs attribués aux matières scolaires

		DOCTRI-DEMAGO-GOGIQUE	NEUTRE	DOCTRINE DOGMATIQUE		
	OPTIONS / ENTREVUES		II	I.2	I.3	I.1
MASSE MEDIA	2		0			
	5				−1	
	7					−3
	9				−1	
	11		0			
	14					−3
	15					−3
	18					−3
	21				−1	
	23		0			
AUTRES	1		0			
	4					−3
	6			−1		
	10		0	−1		
	12				−1	
	13					−3
	16		0			
	17					−3
	19		0			
PEDAGOGUE	3					−3
	8		0		−1	−3
	20		0			
	22				−1	

La lecture des tableaux résumant les options des interviewés sur les objectifs de communication, pour chacun des contenus, ne nous permet pas de départager clairement les interventions par doctrine culturelle, en fonction de l'expérience professionnelle antérieure des individus.

Ce qui frappe surtout dans ces deux tableaux, c'est l'apparition d'un nombre assez élevé d'options neutres par rapport à l'une ou l'autre doctrine culturelle. En second lieu, on remarque l'absence de toute option représentant la doctrine démagogique d'intervention culturelle pour ce qui est des objectifs de communication attribués au contenu scolaire. Parallèlement à ce phénomène, on note que, pour ce qui est des objectifs de communication attribués au contenu socio-économique, on rencontre peu d'options se rattachant à une doctrine dogmatique d'intervention culturelle. Concrètement, cela veut dire que personne ne considère que les matières scolaires peuvent s'adresser à l'affectivité, motiver, mobiliser ou sensibiliser et que peu de personnes estiment que le contenu socio-économique peut servir à l'acquisition de connaissances formelles.

Pour cette dimension de notre concept, il semble que contrairement à notre hypothèse, certains clivages apparaissent entre les options exprimées non pas en fonction de l'expérience professionnelle antérieure, mais en fonction des sujets sur lesquels on s'exprime. Nous en restons là pour l'instant dans nos explications, quitte à reprendre cette analyse quand nous aurons considéré tous les tableaux portant sur les quatre dimensions d'analyse.

3ème dimension: Choix des contenus

Résumé des options

A) Les critères de choix du contenu socio-économique

1)- 1ère sélection (par les recherchistes)

I- Les recherchistes ont choisi les "hot points"

I.1- Les recherchistes ont choisi les "hot points" en fonction de leur propre subjectivité

I.2- Les recherchistes ont sélectionné les thèmes en tenant compte à la fois des "hot points" et de ce qui pouvait motiver les gens

I.3- Les recherchistes ont sélectionné les thèmes en tenant compte à la fois des "hot points" et de ce qui est pris des gens, ce qui peut les intéresser

II- Les recherchistes ont sélectionné les thèmes en tenant compte de ce qui pouvait intéresser les gens

II.1- Les recherchistes ont choisi les thèmes en tenant compte des intérêts et des besoins des gens

II.2- Les recherchistes ont choisi les thèmes en fonction de ce qui pouvait intéresser et de ce qui pouvait motiver

III- Les recherchistes ont choisi les thèmes en fonction de ce qui semblait plaire à la population

IV- Les recherchistes ont sélectionné des thèmes qui représentent le vécu des gens

V- Les recherchistes ont choisi les thèmes à partir de critères objectifs

2)- 2ème sélection (le comité des contenus, le personnel de Tévec)

I- Le comité des contenus se préoccupe de déterminer les notions de socio-économique qu'on peut enseigner avec un thème

II- Le comité des contenus a cherché ce qui était le plus apte à intéresser les gens

III- Le comité des contenus a cherché à compenser pour la subjectivité des recherchistes

IV- Le comité des contenus fait preuve de trop de subjectivité

V- Le comité des contenus cherche à résumer ou à préciser le travail des recherchistes

VI- Le comité des contenus recherche, dans les thèmes socio-économiques, ceux qui se prêtent le mieux au spectacle

VII- A quelques occasions, le comité a refusé des thèmes à caractère politique.

B) Critères de choix des matières scolaires

I- Les trois matières ont été choisies globalement parce qu'elles correspondent au programme scolaire régulier

I.1- On a choisi ces trois matières parce qu'elles représentent la "base"

II- On a retenu le français comme matière scolaire parce qu'il est important de bien s'exprimer

III- On a retenu l'anglais comme matière scolaire à cause du contexte dans lequel vivent les Canadiens-français

III.1- On a retenu l'anglais dans les matières scolaires pour initier les gens à un deuxième moyen de communication

IV- On a retenu les mathématiques dans les matières scolaires parce que les mathématiques servent à comprendre le socio-économique

V- On a retenu les mathématiques dans les matières scolaires parce que les mathématiques introduisent aux sciences.

Pour cette troisième dimension, nos options se répartissent sur un continuum dont les propositions suivantes définissent les limites:

a) Il faut respecter le "medium", choisir les contenus en fonction de leurs qualités télévisuelles; il faut viser à produire un message distrayant(1) (expression de la doctrine démagogique)

b) Les contenus doivent être choisis en fonction de leur importance dans un programme préétabli; il faut viser à produire un message instructif (expression de la doctrine dogmatique).

En tenant compte de ces points de référence, nous avons attribué nos différents coefficients de la façon suivante:

- Le coefficient "+3" aux options

a) 1°: I, I.1, III et

a) 2°: VI.

Ces options impliquent en effet, soit une référence directe au medium dans le choix du contenu, soit, comme critère de choix, "qu'il faut plaire".

---

(1) Nous référons le lecteur à la page 10 du présent travail pour une explicitation du sens qu'il faut donner ici à ce mot.

- Le coefficient "+2" aux options

A) 1°: I.2, I.3,

parce qu'en même temps que ces options postulent une référence au medium dans le choix du contenu, elles manifestent une préoccupation du côté de l'auditoire; cette préoccupation se situant d'ailleurs plutôt dans la ligne de la doctrine démagogique.

- Le coefficient "+1" aux options

A) 1°: II, II.1, II.2,

A) 2°: II,

parce que sans référer au medium, on choisit quand même le contenu à partir de critères qui appartiennent plutôt à la doctrine démagogique, à savoir: intéresser ou motiver l'auditoire.

- Le coefficient "0" aux options

A) 1°: IV,

A) 2°: III, IV, VII,

B) II, III, IV, IV.2,

parce que ces options, telles quelles, n'ont rien à voir avec l'une ou l'autre doctrine qui nous servent ici de référence.

- Le coefficient "-1" aux options

a) 1°: V

a) 2°: V,

parce que ces options réfèrent à des critères d'organisation du contenu, établis a priori, sans préciser si l'on vise à produire un message instructif.

- Le coefficient "-2" aux options

b) III.1, et

a) 2°: I,

parce qu'on y exprime clairement l'idée qu'on veut instruire, sans référer pour autant à un programme préétabli pour organiser le contenu.

- Le coefficient "-3" aux options

b) I, I.1,

parce que ces options réfèrent explicitement à un programme d'enseignement préétabli pour justifier le choix de l'une ou l'autre matière.

Nous résumons ces différentes notations dans les tableaux suivants.

Tableau 10- 1ème dimension: Choix des contenus

a) Les critères de choix du contenu socio-économique (1ère sélection)

		DOCTRINE DEMAGOGIQUE								NEUTRE	DOCTRINE DOGMATIQUE
	OPTIONS / ENTREVUES	I	I.1	III	I.2	I.3	II	II.1	II.2	IV	V
MASSES MEDIA	2										
	5		+ 3								
	7				+ 2						
	9						+ 1				
	11										- 1
	14							+ 1			
	15									0	
	18	+ 3									
	21										
	23					+ 2					
AUTRES	1	+3									
	4										- 1
	6									0	
	10										
	12							+ 1			
	13							+ 1			
	16										
	17						+ 1			0	
	19		+ 3								
PEDAGOGUE	3			+ 3							
	8								+ 1		
	20							+ 1			
	22									0	

Tableau 11- 3ème dimension: Choix des contenus
a) Les critères de choix du contenu socio-économique (2ème sélection)

	OPTIONS / ENTREVUES	DOCTRINE DEMAGOGIQUE VI	DOCTRINE DEMAGOGIQUE II	NEUTRE III	NEUTRE IV	NEUTRE VII	DOCTRINE DOGMATIQUE V	DOCTRINE DOGMATIQUE I
MASSMEDIA	2							- 2
	5			0				
	7							- 2
	9							-2
	11			0				
	14		+ 1					
	15							
	18				0			
	21						- 1	
	23					0		
AUTRES	1							-2
	4							
	6						- 1	
	10							
	12							
	13							
	16					0	- 1	
	17							
	19	+3						
PEDAGOGUE	3							
	8							
	20							
	22							

Tableau 12- 3ème dimension: Choix des contenus

b) Critères de choix des matières scolaires

		DOCTRINE DEMAGOGIQUE	NEUTRE				DOCTRINE DOGMATIQUE		
	OPTIONS / ENTREVUES		II	III	IV	V	I	I.1	III.1
MASSMEDIA	2							-3	
	5		0	0		0	-3		
	7				0				
	9		0	0				-3	
	11								
	14						-3		
	15							-3	
	18						-3		
	21								
	23						-3		
AUTRES	1				0				
	4						-3		
	6				0				
	10								
	12			0					
	13							-3	
	16				0				
	17								
	19				0				
PEDAGOGUE	3								
	8		0	0				-3	-3
	20							-3	
	22						-3		

Les trois tableaux précédents, qui exposent les critères de choix des contenus, nous montrent encore une fois que l'alignement des options semble lié à la nature des sujets sur lesquels on s'exprime, plutôt qu'à l'expérience professionnelle antérieure des interviewés. Ainsi, globalement, les critères de choix du contenu socio-économique se rattachent à une doctrine démagogique d'intervention culturelle (cela est vrai surtout pour la 1ère sélection), tandis que les critères de choix du contenu scolaire se rattachent à la doctrine dogmatique. Il semble cependant que la deuxième sélection des thèmes socio-économiques se soit faite en réaction à la première, c'est-à-dire plutôt selon des critères se rattachant à la doctrine dogmatique. On peut noter aussi qu'un assez grand nombre d'options sur les critères de choix des matières scolaires sont neutres par rapport aux doctrines culturelles dogmatique et démagogique et qu'on ne retrouve par ailleurs aucune option se rattachant à la doctrine démagogique.

4ème dimension: <u>Importance des contenus</u>

Résumé des options

I- C'est le socio-économique qui est le plus important

I.1- Affirmer sans explicitation d'aucune raison

1.2- C'est le socio-économique qui est le plus important parce que c'est lui qui motive

1.3- C'est le socio-économique qui est le plus important parce qu'il s'inscrit vraiment dans une perspective d'éducation des adultes

II- C'est le scolaire qui est le plus important

II.1- C'est le scolaire qui est le plus important parce que c'est lui qui permet de comprendre le socio-économique

II.2- C'est le scolaire qui est le plus important parce que c'est ça qu'on a promis

II.3- C'est le scolaire qui est le plus important parce que les gens veulent un diplôme

III- Le scolaire et le socio-économique sont aussi importants l'un que l'autre. Ca dépend du point de vue

III.1- Le socio-économique s'assimile à une matière scolaire

III.2- Les deux sont aussi importants, mais il faut distinguer entre le long terme et le court terme

III.3- Ce qui est important ce sont les engagements pris auprès de la population

III.4- Il faut distinguer entre ce que la population pense et ce que Tévec pense

III.5- Selon les objectifs de Tévec, le socio-économique serait plus important, mais les gens veulent plus d'académique

Selon cette dimension (importance des contenus), la doctrine dogmatique d'intervention culturelle se définit par la proposition suivante: "Les matières scolaires sont plus importantes". La doctrine démagogique est caractérisée par cette autre proposition: "Le contenu socio-économique est le plus important". C'est donc en nous basant sur ces deux repères que nous allons attribuer les différents coefficients à chacune des options présentées plus haut.

Nous attribuons le coefficient "+3" aux options I.1 et I.2, qui affirment clairement que le contenu socio-économique est le plus important.

Nous affectons du coefficient "+1" l'option I.3, qui affirme l'importance du contenu socio-économique, mais par référence à une perspective d'éducation des adultes.

Les options III, III.1, III.2, III.3, III.4, III.5, sont affectées du coefficient "0" parce qu'elles sont neutres par rapport aux propositions énoncées plus haut.

Enfin nous attribuons le coefficient "-1" aux options II.1, II.2, II.3, parce qu'elles affirment l'importance du contenu scolaire, mais par référence à des raisons étrangères aux qualités de ce contenu.

Ces notations sont résumées dans le tableau suivant.

Tableau 13- 4ème dimension: Importance des contenus

		DOCTRINE DEMAGOGIQUE			NEUTRE						DOCTRINE DOGMATIQUE		
	OPTIONS / ENTREVUES	I.1	I.2	I.3	III	III.1	III.2	III.3	III.4	III.5	II.1	II.2	II.3
MASS MEDIA	2		+3										
	5		+3	+1									
	7	+3											
	9						0					-1	
	11			+1									
	14		+3		0								
	15					0							
	18											-1	
	21	+3								0			
	23				0	0							
AUTRES	1		+3										
	4			+1									
	6			+1									
	10			+1									
	12												-1
	13												
	16										-1	-1	
	17											-1	
	19		+3										
PEDAGOGUE	3			+1									
	8					0							
	20	+3							0				
	22							0					

Le tableau relatif à cette 4ème dimension n'indique pas lui non plus de corrélation entre le type d'expérience professionnelle antérieure et les options en matière de doctrine d'intervention culturelle. On remarque en fait que pour les trois catégories selon lesquelles nous avons réparti l'expérience professionnelle antérieure des interviewés, les options se rattachant à une doctrine culturelle démagogique sont les plus nombreuses.

Puisque nous n'avons pu établir, selon notre hypothèse de travail, que les options sur une doctrine d'intervention culturelle seraient conséquentes avec l'expérience professionnelle antérieure, il nous reste à établir quelle était la doctrine culturelle prépondérante à Tévec et quelle était l'intensité du consensus réalisé autour de cette doctrine dans l'ensemble des créateurs-diffuseurs de Tévec.

Considérons, à cette fin, le tableau suivant dans lequel nous avons résumé et classé la totalité des interventions, sans distinction d'intensité, en fonction de leur appartenance aux différentes doctrines culturelles.

Tableau 14- La doctrine culturelle "dominante" à Tévec

Dimension / DOCTRINE CULTURELLE		Doctrine démagogique		Doctrine dogmatique	Total
Popularité		7		1	8
Objectif des communications	Objectif attribué au socio-économique	11	17	5	33*
	Objectif attribué aux matières scolaires		9	17	26
Choix des contenus	Choix du socio-économique (1ère sélection)	13	4	2	19
	Choix du socio-économique (2ème sélection)	2	5	7	14
	Choix des matières scolaires		13	13	26
Importance des contenus		14	8	6	28
Total		47	56	51	154

* Quand le total des interventions sur une dimension est inférieur au nombre d'entrevues, cela signifie que l'interviewé ne s'est pas exprimé sur ce sujet. Quand le total est supérieur à ce nombre, c'est que, dans un même interview, nous avons recueilli pour une dimension en particulier des interventions se rapportant à différentes doctrines culturelles ou bien des interventions de différentes intensités se rapportant à une même doctrine culturelle

La première constatation que nous permet de faire ce tableau, c'est que le plus grand nombre d'interventions (56) que nous avons tirées de nos entrevues ne se rattachent à aucune des doctrines culturelles telles que définies pour les fins de ce travail. En fait, cela ne veut pas dire que les créateurs-diffuseurs à Tévec se sont d'abord référés à une doctrine culturelle autre que démagogique ou dogmatique. On remarque en effet qu'il n'y a que pour les objectifs attribués au socio-économique que les interventions neutres sont plus nombreuses que celles qui rattachent à l'une ou l'autre doctrine culturelle. Pour toutes les autres dimensions ou sous-dimensions, sauf pour le choix des matières scolaires, les interventions neutres viennent en deuxième ou en troisième position par le nombre. Nous allons donc procéder à l'analyse de ce tableau en considérant chaque dimension pour elle-même. Nous pourrons ainsi dégager, sous forme de propositions se rapportant à chaque dimension, les caractéristiques de la doctrine culturelle partagée par le plus grand nombre.

lère dimension: Popularité

Pour cette dimension, l'option la plus répandue se lit comme suit:

- On est là pour faire passer quelque chose, peu importe ce que c'est.

Cette option a été exprimée par quatre personnes sur huit, qui ont dit quelque chose au sujet de la popularité. Nous avons déjà dit que très peu de gens se sont exprimés sur ce sujet. Sans considérer cette dimension comme déterminante dans la doctrine culturelle dominante à Tévec, nous la mentionnons quand même à titre indicatif. Nous l'avions rattachée à la doctrine culturelle démagogique avec l'intensité +2.

2ème dimension: Objectifs de communication

Les options partagées par le plus grand nombre sur les objectifs de communication sont les suivantes:

- Le contenu socio-économique sert à améliorer la compréhension des phénomènes sociaux.

Cette option a été exprimée par sept personnes et nous l'avions considérée comme neutre par rapport aux doctrines culturelles démagogique ou dogmatique.

- Le contenu socio-économique aide à prendre en charge le devenir social.

Cette option a été exprimée par sept personnes et nous l'avons considérée comme neutre.

- Le contenu socio-économique sert à intéresser aux matières scolaires.

Cette option a été exprimée par sept personnes et nous l'avons considérée comme rattachée à la doctrine démagogique avec l'intensité +2.

- Les matières scolaires sont des codes pour comprendre son milieu ou le contenu socio-économique.

Cette option a été exprimée par neuf personnes et nous l'avons considérée comme neutre.

- Les matières scolaires servent à obtenir le diplôme de 9ème année.

Cette option a été exprimée par neuf personnes et nous l'avions rattachée à la doctrine dogmatique avec l'intensité maximale -3.

Si l'on se reporte au tableau, on peut voir pour cette dimension ce sont les options neutres qui sont les plus nombreuses (17+9=26). En second lieu, on note le phénomène dont nous avons déjà parlé, à savoir que, comparativement, beaucoup d'options rattachées à la doctrine culturelle dogmatique sont exprimées en rapport avec les objectifs attribués aux matières scolaires, tandis qu'inversement beaucoup d'options rattachées à la doctrine culturelle démagogique sont exprimées en rapport avec les objectifs attribués au contenu socio-économique.

3ème dimension: Choix des contenus

Sur les critères de choix des contenus, les options partagées par le plus grand nombre des créateurs-diffuseurs à Tévec sont les suivantes:

- Les recherchistes ont choisi les thèmes en tenant compte de ce qui pouvait intéresser les gens.

En regroupant sous cette formule les options II, II.1 et II.2 du tableau sur la 1ère sélection des contenus socio-économiques, on trouve que sept personnes ont exprimé ce point de vue. Nous avons rattaché cette option à la doctrine démagogique avec l'intensité +1.

- Les matières scolaires ont été choisies parce qu'elles correspondent au programme scolaire régulier.
- Les matières ont été choisies parce qu'elles représentent la base.

Ces deux options ont été exprimées chacune par six personnes et nous les avons rattachées à la doctrine culturelle dogmatique avec l'intensité maximale -3.

Au total, pour cette dimension les options partagées par le plus grand nombre se rattachent à la doctrine culturelle dogmatique (7+13 = 20).

4ème dimension: Importance des contenus

Relativement à l'importance des contenus, l'option partagée par le plus grand nombre est la suivante:

- C'est le socio-économique qui est le plus important.

Au total treize personnes, en invoquant une raison ou une autre, ont exprimé cette option. On arrive à ce résultat en regroupant les options I.1, I.2, I.3 du tableau sur l'importance des contenus. Nous avons rattaché toutes ces options à la doctrine culturelle démagogique; les options I.1 et I.2 avec l'intensité +3 et l'option I.3 avec l'intensité +1.

Pour conclure cette analyse, nous aimerions souligner les faits suivants qui nous semblent de toute première importance pour une pratique de l'éducation des adultes à l'aide de la télévision.

En premier lieu, on remarque que les options les plus répandues sur un aspect ou l'autre de la doctrine culturelle dominante à Tévec sont rarement partagées par plus de sept ou huit personnes. En fait nous sommes continuellement renvoyés à une pluralité d'opinions assez étonnante à chaque dimension ou sous-dimension du concept de doctrine culturelle.

En second lieu, on note que la doctrine culturelle partagée par le plus grand nombre, à Tévec, emprunte tantôt à une doctrine culturelle pour un de ses aspects, tantôt à une autre pour une de ses dimensions; tantôt elle participe à une doctrine étrangère à une vision traditionnelle soit du monde de l'école, soit du monde des mass-media. En définitive, nous nous retrouvons devant un ensemble de propositions composant une doctrine culturelle dont nous ne pouvons établir la cohérence en référant au cadre qui nous a servi à construire les ensembles de propositions définissant soit la doctrine culturelle dogmatique, soit la doctrine culturelle démagogique.

En troisième lieu, il nous faut insister sur le fait qu'au total la majorité des options que nous avons recueillies n'entraient pas dans nos cadres de référence. On peut donc s'interroger sur cet ensemble de propositions pour lui-même et voir ce qu'il recèle comme éléments d'une doctrine culturelle originale.

A ce sujet, voyons le résumé qui suit des propositions qualifiées de neutres.

A- Objectifs de communication

- Le contenu socio-économique permet au projet de s'appuyer sur les connaissances des adultes

- Le contenu socio-économique est un instrument de socialisation de la population,
  a) parce qu'il sert à améliorer la compréhension des phénomènes sociaux;
  b) parce qu'il aide à prendre en charge le devenir social.
- Les matières scolaires sont des codes pour comprendre son milieu ou le contenu socio-économique.

B- Choix des contenus

- Les recherchistes ont sélectionné des thèmes qui représentent le vécu des gens.
- Le "comité des contenus" a cherché à compenser pour la subjectivité des recherchistes
- Le comité des contenus fait preuve de trop de subjectivité.
- A quelques occasions, le comité a refusé des thèmes à caractère politique.
- On a retenu le français comme matière scolaire parce qu'il est important de bien s'exprimer.
- On a retenu l'anglais comme matière scolaire à cause du contexte dans lequel vivent les Canadiens-français.

- On a retenu les mathématiques dans les matières scolaires parce que les matières scolaires servent à comprendre le socio-économique.
- On a retenu les mathématiques dans les matières scolaires parce que les mathématiques introduisent aux sciences.

C- Importance des contenus

- Le scolaire et le socio-économique sont aussi importants l'un que l'autre. Ca dépend du point de vue.
- Le socio-économique s'assimile à une matière scolaire.
- Les deux sont aussi importants, mais il faut distinguer entre le long terme et le court terme.
- Ce qui est important, ce sont les engagements pris auprès de la population.
- Il faut distinguer entre ce que la population pense et ce que Tévec pense.
- Selon les objectifs de Tévec, le socio-économique serait plus important, mais les gens veulent plus d'académique.

La doctrine culturelle qu'on pourrait élaborer dans la ligne de ces options s'articulerait globalement autour des idées suivantes:

- Ce qui est important, c'est de comprendre son milieu afin de pouvoir agir sur lui.
- Les contenus socio-économiques et scolaires sont des codes qui aident à appréhender l'environnement. Ces codes peuvent aussi s'éclairer les uns les autres.
- Les codes et le milieu sont également objet d'apprentissage.

Pour reprendre ces constatations dans les termes mêmes où nous avions formulé les questions auxquelles nous nous étions proposé de répondre au début de ce travail, nous pouvons affirmer que, compte tenu des liens que nous avons postulés entre l'appartenance à une doctrine culturelle d'une part et la nature des relations de travail qu'un individu ou un groupe peut entretenir avec d'autres individus ou d'autres groupes, la structuration des écoles dans les équipes de production n'a pas empêché une véritable intégration des contenus, pour autant que celle-ci suppose l'intégration des différentes équipes de travail. En conséquence, la structuration des rôles dans les équipes de production n'a pas empêché non plus l'articulation des contenus, comme modèle d'action, de remplir les fonctions qu'on lui a assignées dans le modèle original.

En définitive, nous croyons que le fait que la doctrine culturelle "dominante" à Tévec n'ait pas fait l'unanimité et soit relativement incohérente par rapport à nos cadres de référence s'explique par l'action conjuguée de trois types de facteurs.

A) Il est fort probable qu'au début même de l'expérience Tévec les options respectives des différents spécialistes, en particulier en regard d'une doctrine culturelle, n'étaient pas partagées aussi clairement que nous le supposions dans notre hypothèse de travail. Le très grand nombre d'options qualifiées par nous de neutres par rapport aux doctrines culturelles dogmatiques et démagogiques n'ont certes pas toutes été élaborées à l'occasion de Tévec. Les doctrines culturelles démagogiques et dogmatiques ne se retrouvaient donc pas à l'état pur chez les gens des mass media et chez les pédagogues.

B) Dès le début de Tévec, avant même que commence la production des émissions, des rencontres fréquentes ont eu lieu entre les diverses équipes, en particulier pour définir le contenu des émissions de la 1ère série, et ç'a été sûrement là l'occasion pour chacun d'échanger sur ses options personnelles, de les confronter avec d'autres et possiblement d'assouplir ou de modifier ses options.

Dans cette ligne de pensée la plupart des interviewés soulignent le fait que ce type de rencontre a pratiquement été rendu impossible après le début de la phase de production des émissions à cause des honoraires de travail mal planifiés ou trop chargés. On peut penser en fait qu'une fois réunies des conditions de travail plus permissives à l'intégration des différentes équipes de production, l'ensemble des équipes de Tévec aurait pu aller plus loin dans l'élaboration d'une conception originale de l'intervention culturelle et dans l'expérimentation concrète de certaines formules de production novatrices, cohérente avec cette conception.

C) Les initiateurs du projet, responsables de l'élaboration des objectifs et, pour une bonne part aussi, de la stratégie pédagogique à partir le laquelle nous avons pu élaborer le système d'oppositions homologues ramenées finalement à l'opposition entre deux doctrines d'intervention culturelle, ont probablement exercé une certaine influence auprès de l'ensemble des créateurs-diffuseurs pour ce qui est de la diffusion des objectifs et de la stratégie à l'intérieur des équipes de Tévec, d'une certaine conception pédagogique de Tévec. L'association du contenu scolaire avec une doctrine dogmatique et celle du contenu socio-économique avec une doctrine démagogique, association que l'on trouve dans le système

d'oppositions homologues élaboré à partir des conceptions des initiateurs du projet, est répandu chez la majorité des interviewés comme nous l'avons déjà souligné à l'occasion des commentaires que nous faisions sur les objectifs attribués aux contenus et sur les critères de choix des contenus.

Si l'on considère l'ensemble des dimensions, la similitude entre la doctrine culturelle "dominante" à Tévec et celle des initiateurs du projet apparaît encore plus forte. En effet, les options des initiateurs du projet nous ont servi pour définir la doctrine démagogique dans les dimensions "popularité" et "importance des contenus". Or, pour ces dimensions, la doctrine culturelle partagée par le plus grand nombre à Tévec reste la doctrine démagogique, comme nous l'avons déjà montré.

Donc, dans la mesure où la stratégie pédagogique élaborée par les initiateurs du projet Tévec s'inscrit dans le cadre de la doctrine culturelle que nous avons construite à partir de leurs écrits, nous pouvons dire que cette stratégie a été endossée, appuyée et mise en oeuvre par les créateurs-diffuseurs à Tévec. De ce qui vient d'être dit, on voit que l'échec de la stratégie pédagogique des initiateurs du projet ne peut s'expliquer par le fait que les créateurs-diffuseurs

n'auraient pas été d'accord globalement avec les définitions de situations, d'objectifs et de moyens telles que proposées par les initiateurs et qu'ils n'auraient pas mis en oeuvre la stratégie pédagogique qui en découle.

3.6 Les implications

De nos analyses précédentes, on peut déduire que Tévec a véritablement été un lieu où se sont confrontées plusieurs options différentes, sinon opposées, sur l'éducation en général, l'éducation des adultes, les communications de masse, le développement, la participation, etc., et où a commencé à s'élaborer une stratégie originale de l'intervention culturelle, combinant ces différents éléments dans un vaste projet multi-média dont le pivot est la télévision.

Or, le cas de Tévec n'est pas unique sous ce rapport, et nous avons pu constater par nous-même à Niamey(1) que la télévision, dans d'autres circonstances bien sûr, quand elle est utilisée dans certaines conditions, devient l'occasion, sinon la cause, d'un renouveau exceptionnel des conceptions, des méthodes et des pratiques dans le domaine où elle est appliquée. Ainsi, à ce jour, Télé-Niger a produit des résultats excellents en Afrique francophone comme enseignement primaire adapté à l'Afrique.

---

(1) Nous faisons référence à Télé-Niger, le projet de télévision scolaire du Niger.

Pour nous, ces résultats ne sont pas le fait du hasard. Ils sont la conséquence directe de l'utilisation d'un medium dans le respect de ce qu'il est; ce qui veut bien dire qu'il serait tout à fait possible d'utiliser la télévision aux mêmes fins sans produire les mêmes résultats. Ce qui compte, et c'est ce à quoi nous voulons en venir, c'est de pouvoir identifier ces conditions d'utilisation qui, en respectant le medium, libèrent ses potentialités novatrices. Cela pour le cas bien entendu où l'on a l'intention d'introduire l'innovation. Dans d'autres cas, il peut bien être indifférent d'utiliser la télévision d'une façon ou d'une autre, ou d'utiliser n'importe quel autre medium.

D'après notre observation de Tévec et de Télé-Niger, l'une des conditions qui permet de libérer une partie des potentialités novatrices que recèle la télévision quand elle est appliquée à l'éducation, c'est l'intégration des contenus. C'est-à-dire l'affirmation d'une relation générale entre les différents objets d'apprentissage.

L'intégration des contenus comporte trois démarches convergentes:

a) Intégration des situations: c'est-à-dire voir à ce que la situation choisie dans l'étude du milieu soit investie dans l'étude des codes qui servent à l'appréhension du milieu.

b) Intégration des méthodes; l'intégration des méthodes conditionne l'utilisation maximale de toutes les potentialités de renforcement que recèlent les objets d'apprentissage ainsi que les media, les uns pour les autres.

c) Intégration des équipes: cette intégration conditionne l'actualisation du principe général de l'intégration des contenus, des situations et des méthodes puisqu'en définitive l'intégration des contenus, c'est d'abord la collaboration entre équipes pluridisciplinaires à toutes les phases de la production et ce pour l'ensemble des media.

En particulier, nous croyons qu'à Tévec, c'est l'insistance mise sur le décloisonnement des équipes, le refus de séparer le processus de production en phases successives, relativement cloisonnées (élaboration des contenus par une équipe, traitement des contenus pour chaque medium par d'autres équipes etc... selon le principe de la "commande") qui a permis à chacun d'aller au-delà des conceptions habituelles propres à chaque milieu de travail et, par là d'entrer

dans un véritable processus d'auto-formation permanente. Ainsi l'articulation des contenus est-elle plus qu'une stratégie de communication au sens où nous l'avons entendue, elle est une "manière de faire" à privilégier pour rendre fructueuse la rencontre entre "l'école" et les mass-media".

Chapitre 4

CONCLUSION

Au terme de cette étude, il convient de synthétiser les résultats auxquels nous avons abouti à la suite de la démarche intellectuelle que nous avions adoptée. Pour faire ce bilan, nous allons nous situer successivement selon les deux perspectives envisagées au début de ce travail: "l'action-recherche" et "la sociodynamique de la télévision éducative".

4.1- L'action-recherche

Pour ce qui est du bilan des démarches intellectuelles effectuées en fonction de cette perspective, nous serons forcément brefs, puisque, comme nous avions choisi de le faire, nous avons déjà présenté aux chapitres 2 et 3 dans ce que nous avons appelé "les implications", l'essentiel de ce que nous avions à dire sous ce rapport. Nous pouvons quand même reprendre les questions auxquelles nous voulions répondre dans la perspective "d'action-recherche", au niveau très général où nous les avions d'abord formulées, et voir les réponses que nos analyses nous permettent de faire à ce niveau de généralisation.

Nous voulions, on s'en souvient, évaluer l'adaptation au réel du modèle d'action que constitue "l'articulation des contenus". Pour faire cette évaluation, nous devions voir si le modèle d'action permet d'atteindre les objectifs qu'on lui a assignés.

Globalement, nous avons répondu à cette question en disant que l'articulation des contenus n'a que partiellement rempli ses objectifs, et que, pour ce qui est des objectifs qui ont été atteints, on peut penser que l'articulation des contenus en ce qu'elle a de spécifique comme modèle d'action n'en est pas nécessairement la cause.

Donc nous estimons que ce modèle d'action n'était pas adapté à la réalité.

Nous nous étions engagés à déterminer à quels types de facteurs, entre, d'une part, ceux liés à la nature même du modèle d'action et, d'autre part, ceux liés aux conditions singulières qui ont servi de cadre à l'application du modèle, tiennent les succès ou les échecs du modèle d'action.

Pour l'essentiel, nous avons répondu en disant que ce sont des facteurs liés à la nature même du modèle d'action

qui sont à mettre en cause pour expliquer son échec. C'est dans le "chapitre 2" de ce texte que nous avons développé l'argumentation utilisée pour démontrer que le modèle d'action procédait d'une vision partiellement fausse de la réalité. Nous avons d'ailleurs indiqué à la fin de ce chapitre ce que nos travaux ajoutent à la connaissance de la nature d'un modèle d'action adapté et des conditions qui rendent possible son insertion dans la réalité. D'autre part, nous avons indiqué à la fin du chapitre 3 un objectif nouveau qui pourrait être poursuivi de façon explicite au moyen de l'articulation des contenus tel qu'entendu à la page 183 de ce travail, c'est-à-dire: la mise en situation d'auto-formation permanente des équipes de création et de diffusion d'un projet de télévision éducative.

En terminant ce bilan, il est permis, croyons-nous, de s'interroger sur les relations possibles entre ce que nous avons appelé "l'échec de la stratégie pédagogique de Télec" et le taux d'abandon rencontré au cours de cette expérience d'éducation des adultes.

4.2- En marge d'une doctrine sociodynamique de l'intervention culturelle

Nous avons considéré tout au long de ce travail que le projet-pilote Télec constituait un lieu privilégié de rencontre entre doctrines culturelles différentes à cause de la juxtaposition "école", "mass-media" dans cette expérience d'éducation des adultes par la télévision. Nous avons implicitement fait l'hypothèse que cette rencontre était l'occasion d'opérer la critique de chacune des doctrines culturelles en présence et d'élaborer au-delà de cette critique une doctrine sociodynamique d'intervention culturelle au sens où l'entendait Abraham A. Moles.

En réalité, nous devons admettre que si la rencontre et la critique dont nous parlions ont eu lieu, les éléments de doctrine culturelle qui émergent au terme de ce processus diffèrent sensiblement du schéma proposé par A. Moles.

Ce dernier semble supposer que la critique des doctrines démagogiques et dogmatiques amène à une doctrine "éclectique" ou "culturaliste" dont l'objectif serait de proposer aux moyens de communication de masse l'idéal de constituer par leur production un reflet permanent de la culture globale et

universelle:

> "l'exploitation du principe fondamental de la circulation de la culture par l'intermédiaire des micro-milieux et mass media peut amener alors, en réaction avec les précédentes, à une troisième doctrine culturelle qu'il serait légitime de qualifier de doctrine "éclectique" ou "culturaliste"(1).

Par ailleurs, l'auteur poursuit en disant que c'est en partant de cette doctrine "culturaliste" que peut s'élaborer une doctrine sociodynamique de la culture:

> "Au-delà de la doctrine culturaliste, mais basée sur elle, on peut dessiner une quatrième "doctrine dynamique" qui ajoute à l'idée culturaliste du reflet de la société sur un individu comme condition d'adéquation de ce dernier à son environnement, le vecteur fondamental de prise de position de l'être d'une société dans son ensemble devant sa propre évolution... Il semble que toute doctrine sociodynamique doive d'abord être prédédée par la mise en place effective d'une doctrine culturaliste que posent et résolvent au préalable les difficultés essentielles du changement de l'ameublement du cerveau de l'être humain en fonction d'une société évolutive, créatrice de culture avant même de prendre une position relativement à cette position..."(2)

---

(1) Op. cit. p. 279

(2) Ibid. p. 307

Pour notre part, on s'en sera rendu compte, à la lecture des pages précédentes, nous n'avons trouvé aucune option qui laisserait supposer que la critique des doctrines démagogiques ou dogmatiques se fasse au nom d'une doctrine culturaliste ou d'un quelconque idéal d'encyclopédisme.

Nous croyons que ces constatations semblent indiquer qu'il pourrait naître de la rencontre entre "l'école" et les "mass media" un type de doctrines culturelles différent des quatre doctrines culturelles identifiées par A. Moles. Celui-ci, bien qu'il ait élaboré un modèle assez général qui peut s'appliquer indistinctement à tout circuit de diffusion culturelle (livre, presse, cinéma, radio et télévision) n'a pas étudié systématiquement les relations qui pouvaient s'établir entre deux de ces circuits, car ce n'était pas là son but.

Il est permis cependant de se demander si ce modèle général pourrait rendre compte du type d'intervention culturelle qui semble s'élaborer à la suite de la rencontre entre "l'école" et les "mass media" que nous venons de décrire.

Dans l'état actuel de sa formulation, nous croyons que le modèle élaboré par Moles ne pourrait rendre compte de ce type d'intervention culturelle. Nous nous expliquons de la façon suivante.

Nous voudrions rappeler d'abord que pour que l'on puisse appliquer le modèle "molésien" à un type d'intervention culturelle, celui-ci exige que l'on définisse au préalable un certain nombre de choses, entre autres la culture, un idéal d'homme cultivé, le rôle des media, le "pédagogue de la culture", etc...

Si l'on compare les perspectives selon lesquelles Moles considère ces réalités dans sa doctrine sociodynamique de la culture et dans son modèle de circuit de diffusion de la culture avec les perspectives qui ont commencé de se préciser à Tévec et qui ont pour une bonne part été explicitées dans les travaux du "Comité d'implantation de la télévision éducative pour la formation des adultes"(1), à la suite de Tévec, on trouve, entre autres, les différences suivantes.

---

(1) Comité d'implantation de la télévision éducative pour la formation des adultes, Projet multi-media de formation pour le développement des ressources humaines du Québec, Rapport final, Ministère de l'Education du Québec, juillet 70.

- A propos de culture et d'homme cultivé.

L'auteur considère la culture comme un produit particulier que l'homme cultivé doit consommer dans une certaine quantité et qu'il faut faire consommer aux autres pour qu'ils deviennent cultivés:

> "Nous avons montré qu'il était légitime de considérer a priori la culture comme une denrée particulière soumise à un certain nombre de lois particulières, mais à laquelle on peut attacher un prix de revient et une valeur sociale..."(1).

A cet idéal d'adéquation de la culture individuelle à une culture universelle par la consommation d'information, Télec et, de façon plus explicite, le projet multimedia de formation pour le développement des ressources humaines du Québec opposent un idéal de création de la culture individuelle par chaque individu dans la réflexion sur son environnement concret comme préparation à l'intervention sur/ et dans la réalité, pour la changer(2).

---

(1) Opus déjà cité p. 266

(2) Comité d'implantation de la télévision éducative pour la formation des adultes, Projet multi-media de formation pour le développement des ressources humaines du Québec, Ministère de l'Education du Québec, juillet 1970, Tome I, pp 27 à 40.

- A propos des media.

Les points de vue qui semblent intéresser surtout l'auteur de la "Sociodynamique de la culture" quand il considère les mass media sont leur capacité en tant que "diffuseurs-d'informations-à-large-audience". C'est pourquoi il peut ramener le problème de leur utilisation, dans la perspective d'une doctrine culturelle au problème du contrôle statistique des contenus à diffuser, contrôle valable pour tous les media. Dans le projet d'éducation des adultes qui s'élabore à la suite de Tévec, on considère les média surtout comme des moyens de communication et non comme de simples canaux de transmission d'informations:

> "Si l'on voulait définir globalement et le plus brièvement possible le rôle-clé des divers media que l'on réunit ensemble dans un système, le terme qui conviendrait le mieux serait sans doute celui de "communicateur", compris dans son sens le plus large. En effet, à quoi visent les divers media utilisés, sinon à susciter, à multiplier et à accélérer les communications de la personne avec son propre moi, avec les autres personnes et avec la totalité de la réalité qui lui est proposée comme objet de connaissance?"(1).

---

(1) Rapport déjà cité, p.71

Les media ne sont pas du tout conçus ici comme des instruments particuliers au service d'une quelconque source d'informations extérieures, mais plutôt comme une des données importantes de cet environnement concret sur lequel on peut réfléchir et agir.

- A propos du destinataire.

En définitive, nous croyons que ces éléments demeureraient quand même secondaires dans l'établissement d'une doctrine culturelle s'ils ne renvoyaient finalement à des conceptions diamétralement opposées sur l'intervention culturelle à travers la définition de "l'homme à changer" qu'elles impliquent. D'une part, nous avons l'homme-objet, qui est informé, transformé, acculturé; d'autre part, nous avons l'homme sujet, créateur de sa propre culture, agent de son changement; pour reprendre, en d'autres termes, d'une part la culture de masse, c'est la culture que les intellectuels réussissent à transmettre à la masse et d'autre part, la culture de masse, c'est la culture que la masse se donne à elle-même:

> "Un peu paradoxalement, si l'on se reporte à la réalité que nous connaissons, on peut affirmer que dans un système multi-media, c'est le récepteur lui-même qui est à la source des messages qui lui sont transmis" (1).

---

(1) Rapport déjà cité, p. 70

Pour nous, il ne fait pas de doute qu'il faudrait modifier substantiellement le modèle molésien pour qu'on puisse y intégrer des préoccupations aussi différentes de celles qu'il recouvre actuellement.

Notre réflexion à ce sujet n'est pas suffisamment avancée pour que nous puissions faire ici une proposition concrète relativement au modèle qui intégrerait ces préoccupations. Nous poursuivrons éventuellement ces travaux dans le cadre d'une autre étude.

Bibliographie

BARROW, L.C. Jr — "Proposed Theory for the Effect of Educational Television", in The Impact of Educational Television, Methods and Findings in Program Research, Hamdere Connecticut 1967

BERLO, David K. — The Process of Communication Holt, Rinehart and Winston, New York, Chicago, San Francisco, Toronto, 1966

BLOOM, Benjamin et al., — Taxonomy of Educational Objectives, New York, David McKay Co. Inc., 1956

BOURDIEU, Pierre — Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée in Revue internationale des sciences sociales, vol. XIX No 3, 1967

CASSIRER, Henry R., — La télévision et l'enseignement, Coll. La presse, le film et la radio dans le monde d'aujourd'hui, Unesco, 1961

COHEN-SEAT G. et FOUGLYROLLAS, P. — L'action sur l'homme: cinéma et télévision Paris, Editions Denoel, 1961

COMITE D'IMPLANTATION DE LA TELEVISION EDUCATIVE POUR LA FORMATION DES ADULTES — Projet multi-media de formation pour le développement des ressources humaines du Québec Rapport final, Ministère de l'Education du Québec juillet 1970

COUFFIGNAL, L. — La Cybernétique, Paris, P.V.F., Coll. Que sais-je? (No 638), 1966

DION, Léon — Cité Libre, janvier 1962

DIONNE, R. et GAGNON, L. — La conception de Télvec, son évolution ses caractéristiques. Contribution à la position du problème. Direction générale de la Planification, Ministère de l'Education 1968

DUMAZEDIER, J. — Notes de lecture, in Revue française de Sociologie, IX, No 3, 1968

FREIRE, Paulo — The Adult Literacy Process as Cultural Action for Freedom, Harvard Educational Review, Vol. 40, No 2, May 1970

FRIEDMANN, Georges — Communications No 3, 1964, pp. 48 à 63

GAGNON, L. — L'enseignement des sciences humaines aux adultes, 2ème version, Direction générale de l'éducation permanente, mars 1970

GRITTI, Jules — Culture et techniques de masse, Tournai, Casterman, 1967

MACLUHAN, M. — On Understanding Media: The Extensions of Man, McGraw Hill, 1965

MERTON, Robert K., BROOM, L., and COTRELL, L.S.' — Sociology Today, Basic Books Inc., New York, 1959

MESSIER, Guy — Description du projet-pilote Saguenay/Lac Saint-Jean, 1ère version, janvier 1967

MESSIER, Guy — Eléments pour l'établissement d'une stratégie pédagogique, Québec, Ministère de l'Education. 1967

MESSIER, Guy — Lettre du jour des rois aux équipes de Télec, Ministère de l'Education du Québec, 1968

MESSIER, Guy — Lettre du 1er de l'An, Ministère de l'Education du Québec, 1968

MESSIER, Guy — Projet-pilote Saguenay/Lac Saint-Jean 2ème version, avril 1967

MESSIER, Guy — Territoire de la Gaspésie/Bas Saint-Laurent, Annexe D, La Télévision scolaire 1964/1965

MOLES, Abraham A., — Sociodynamique de la culture, Mouton, Paris/La Haye, 1967

N'DIAYE, Souleymane et GAGNON, L., — Rapport de mission à Télé-Niger, document polycopié, Centre de linguistique appliquée de l'Université de Dakar, décembre 1970

OSGOOD, Ithiel de Solapool etc. — Trends in Content Analysis, University of Illinois, Press, 1959

PARENT, A.M., — Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1964

RAYMOND, Henri — Analyse de contenu et entretien non directif: application au symbolisme de l'habitat in Revue française de Sociologie, IX, 1968

REPUBLIQUE DE COTE D'IVOIRE — Programme d'éducation télévisuelle 1968-1970, Volumes I, II et III, Ministère de l'Education nationale

ROSSI, P.H. et BIDDLE, B.J., — The New Media and Education : their Impact on Society, Auchor Books, New York, 1967

RYAN, Claude — Rapport du comité d'étude sur l'éducation des adultes, février 1964

SCHRAMM, W., — Mass Communications, University of Illinois Press, 1960

SCHRAMM, W., — The New Media: Memo to Educational Planners, Paris, Unesco (IIPE), Armsterdam, Holland-Breumelhof N.V., 1967

SCHWARTZ, B., Education formelle et informelle in Convergence, Unesco, 1968

SMITH A.G. (ed) Communication and Culture, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1966

TEVEC Apprentissage et polarisation affective, Bulletin de recherche No 34, Direction générale de la Planification, Ministère de l'Education, 1968

TEVEC L'articulation des contenus des cours télévisés, Bulletin de recherche No 21, Direction générale de la Planification, Ministère de l'Education, 1968

TEVEC Les thèmes importants de la vie quotidienne, Bulletin de recherche No 1, Direction générale de la Planification, Ministère de l'Education, décembre 1967

TEVEC Programme-cadre de la 2ème étape Ministère de l'Education, avril 1969

TEVEC Programme général des études et recherches, Directions générales de la Planification et de l'éducation permanente, janvier 1968

TRENAMAN, J.M., Communication and Comprehension, Longmans, Green and Co. Ltd., 1967

UNESCO Nouvelles méthodes et techniques d'éducation, Rapport de la réunion d'experts tenue à Paris du 12 au 20 mars 1962, Unesco/Ed/190

En collaboration Comment Paolo Freire voulait changer les Brésiliens, in Revue Terre Entière, No 34, mars-avril 1969

APPENDICE A

APPENDICE A

Etude de la relation fonctionnelle (équilibration) des contenus dans le cadre du projet TEVEC

Présentation, justification de l'entrevue

L'entrevue faite auprès des dirigeants du projet TEVEC en est une d'exploration. Elle consiste à recueillir le plus d'information possible sur la conception que ceux-ci se font de la relation fonctionnelle entre les contenus académiques et socio-économique (thèmes) et des moyens utilisés (TV., Brochure, etc.) pour atteindre leurs objectifs éducatifs auprès de la population visée, et d'autre part sur la traduction concrète de cette conception dans les vidéos, la brochure, etc. et les problèmes rencontrés dans leur effort de réaliser leurs objectifs.

Il faut réaliser à l'interviewé la confidentialité de ses réponses. Il faut lui dire qu'aucune analyse individuelle ne sera faite, aucun nom ne sera mentionné. Environ 25 personnes seront interviewées, et l'analyse ne portera que sur les groupes de personnes. La garantie de la confidentialité est très importante.

Caractéristiques des interviewés

L'interviewer devra recueillir les informations suivantes durant l'entrevue:

- Comment l'interviewé définit sa fonction dans TEVEC. Il est très important de connaître son rôle, les tâches précises qu'il remplit.
- Quelle est son expérience antérieure?
- Quelle est sa formation antérieure?

Il serait préférable que ces questions ne soient pas posées au début de l'entrevue, à moins que la discussion informelle s'y prête et que l'interviewé s'engage lui-même sur le sujet. Dans ce cas, une question comme: Comment en êtes-vous venu à TEVEC? Qu'est-ce qui vous a amené à venir travailler à TEVEC? Est-ce que votre expérience passée vous a amené à vous intéresser à TEVEC?

Si l'occasion ne se présente pas au début, il faudra alors attendre au milieu ou à la fin de l'entrevue. Lors de la discussion des interrelations entre les diverses disciplines impliquées dans le projet, il pourrait être bon de demander ce que l'interviewé fait de façon précise, et de là enchaîner sur son expérience et sa formation. La question pourrait être également formulée par rapport à une comparaison. "Vous êtes réalisateur, en quoi être réalisateur à TEVEC

est-il différent d'être réalisateur à Radio-Canada? Quels problèmes particuliers pose TEVEC? Pour le pédagogue, le même genre de questions pourrait être posée.

NOTA BENE: BIEN LIRE TOUTES LES INSTRUCTIONS ET QUESTIONS AVANT DE FAIRE UNE ENTREVUE.

IMMEDIATEMENT APRES L'ENTREVUE RELIRE LES REPONSES ET AJOUTER CE QUE VOUS AVEZ OUBLIE DE NOTER DURANT L'ENTREVUE.

CETTE LECTURE DOIT SE FAIRE PAR LES DEUX PERSONNES QUI ONT FAIT L'ENTREVUE.

1- Conception idéale

Définition ou conception idéale de la stratégie éducative de TEVEC. Il s'agit ici de savoir comment, idéalement les dirigeants ont conçu ou perçu leur pédagogie. Ceci implique une conception des contenus (équilibration) des moyens de transmission (les médias, complémentarité) pour atteindre leurs objectifs tout en tenant compte de la population qui recevrait leur message.

A. Les contenus

Questions générales: TEVEC utilise deux types de contenu, de l'académique et du socio-économique (des thèmes).

1) D'où vient cette idée de réunir ensemble des contenus de type académique et socio-économique?

2) Existe-t-il des expériences du même genre ailleurs? En quoi Tévec s'y différencie-t-il? Pourquoi?

Questions spécifiques:

1) Quel est le but, l'objectif (ou la fonction le rôle) poursuivi par les contenus académiques? Par le français? Par l'anglais? Par les maths? Pourquoi pas la biologie? La chimie?

2) Quel est le but, l'objectif (ou la fonction le rôle) poursuivi par les contenus socio-économiques, les thèmes?

3) Comment et par qui s'effectue le choix des thèmes?

4) Lorsque l'expérience TEVEC a été conçue, quels liens faisait-on entre les contenus de divers types?

5) Lequel des deux contenus devrait être le plus important? Sur lequel devrait-on mettre le plus d'accent? Pourquoi?

Jusqu'à quel point l'un dépend-il de l'autre pour l'apprentissage du message que vous voulez transmettre? Problème de juxtaposition, instrumentalité.

Est-ce qu'il ne serait pas moins compliqué et tout aussi efficace de transmettre ces contenus indépendamment l'un de l'autre? Un peu comme on le fait à l'école traditionnelle?

B. Les media ou moyens de communication

Ici, il s'agit de savoir comment, sur le plan théorique, la conception des media s'intègre dans une théorie ou stratégie d'apprentissage. Quelle est la place des moyens de communication dans cette théorie?

a) Question générale:

Pourquoi utilisez-vous cinq moyens de communiquer avec la population scolaire de TEVEC? A savoir: la télévision, la brochure et les exercices, l'école du samedi, l'animation sociale et les visiteurs à domicile? Quels étaient les objectifs que visait le recours à autant de moyens de communication?

b) Questions spécifiques:

1) Quel est le but, l'objectif (la fonction ou le rôle) de chacun de ces moyens de communication? Comment devraient-ils se compléter l'un l'autre?

T.V.?
Brochure et exercices scolaires
Ecole du samedi
Animation sociale
Visiteurs à domicile?

Si l'interviewé dit que les visiteurs à domicile ne sont pas utilisés, dire qu'ils avaient été prévus, et demander quelle était alors leur fonction? Demander pourquoi on les a fait sauter? Pourquoi pas un autre moyen?

2) Est-ce que chacun des média a la même importance par rapport à l'un et l'autre contenus? Pourquoi?
3) Sur quel type de contenu devrait-on mettre l'accent dans chacun des média?
4) Est-ce que les liaisons entre les deux contenus se prêtent mieux à certains média plutôt qu'à d'autres? Les difficultés dans chacun.
5) Si l'on devait être obligé de se dispenser d'un médium, lequel en dernière analyse pourrait-on sacrifier?

C- <u>La population scolaire</u>

Ici il s'agit de savoir si la théorie de l'apprentissage est pensée en fonction de la population à laquelle s'adresse TEVEC, et comment le type de clientèle exige une théorie particulière ou une stratégie particulière d'apprentissage qui ne s'appliquerait pas également bien à toutes les clientèles, (e.g. les jeunes).

Question générale: A qui, à quelle population s'adresse idéalement TEVEC?

Quelles sont les caractéristiques (éducatives, sociales et culturelles, économiques) de cette population?

A quels besoins et aspirations de cette population les émissions de TEVEC veulent-elles répondre?

Pourquoi avoir utilisé deux types et de contenus et cinq média pour répondre à ces besoins? L'école traditionnelle ne pouvait-elle pas (dans sa formule) répondre à ces besoins? et satis faire à ces aspirations?

Pourquoi si non?

Comment des adultes avec les caractéristiques mentionnées peuvent-ils exploiter tous ces moyens de communication?

Peuvent-ils en retirer tout ce que vous espérez?

Comment devraient-ils réagir?

Qu'est-ce qui vous permet de croire que l'expérience peut correspondre aux attentes et aux besoins de la population?

II- Traduction concrète

Dans cette partie, il s'agit de savoir si, concrètement, dans les émissions, la brochure, etc., les objectifs énoncés à gauche ont été réalisés. Il existe toujours un décalage entre

l'idéal et la réalité; par exemple, les méthodes actives veulent partir des intérêts de l'enfant, etc., mais dans quelle mesure lors d'un cours concret sur un sujet concret cet idéal ou cet objectif, ou ce but, est-il atteint? Autre exemple, on doit se servir du socio-économique pour faire passer l'académique afin que les individus soient motivés. Est-ce que des liens effectifs sont établis entre les deux types de contenus? Quelles sont les difficultés rencontrées dans la traduction des objectifs, les compromis qu'on doit faire avec les objectifs? Ces diverses questions seront posées pour les types de contenus et les média.

Ici il s'agit de savoir si les objectifs visés dans la théorie ou stratégie d'apprentissage ont été réalisés, les difficultés éprouvées.

Questions générales:

1) Comment pourrait-on caractériser une émission type de Télvec?
2) Comment se déroule une émission télévisée typique?

A. <u>Contenu</u>

Chaque cours télévisé a un objectif spécifique de communication; comment ces objectifs sont-ils réalisés? Quelles sont les difficultés rencontrées? Quels sont les succès remportés?

a) Socio-économique: La formule adoptée pour les cours permet-elle d'atteindre les objectifs? Y a-t-il correspondance entre les objectifs visés et la réalisation concrète de ces objectifs?
Quels sont les problèmes rencontrés dans la présentation de ce type de contenu, dans la traduction des objectifs?

b) L'académique: Existe-t-il des problèmes spéciaux qui se posent dans la présentation du contenu académique? Les objectifs sont-ils plus facilement ou difficilement atteints que pour le socio-économique?

c) La liaison entre les contenus: Le minutage et l'ordre de présentation des contenus? Quel temps est consacré à un type de contenu sans coupure par l'autre? Est-ce que l'académique précède ou suit le socio-économique? (Si l'interviewé dit qu'il y a passages fréquents d'un type de contenu à l'autre, demander, pourquoi pas plus long? Si peu de passage, demander pourquoi et pas plus?)
Si l'on compare la formule présente avec celle qu'on avait pensée originellement, la part de l'académique est-elle plus grande?
La part du socio-économique est-elle plus grande ou plus petite?

Quels types de liaisons sont concrètement réalisés? Juxtaposition ou instrumentation. Y a-t-il des problèmes particuliers rencontrés pour les contenus académiques? Est-ce plus difficile pour l'un que pour l'autre?

Est-ce qu'il a fallu changer ce qu'on pourrait appeler l'émission type en fonction des problèmes rencontrés? Passe-t-on plusieurs fois ou une seule fois d'un contenu à l'autre dans une même émission? Comment s'effectue ce passage?

Quels problèmes pose la présentation de chacun des contenus à l'intérieur d'une même émission? Les deux à la fois?

Quel contenu prend plus d'importance dans chacun des média ou sur lequel met-on l'accent? Pourquoi?

Quelles liaisons devrait-il exiger pour les deux types de contenu d'un médium à l'autre?

B. <u>Les média</u>

Il s'agit de savoir si les média permettent, par exemple, également bien l'intégration des contenus. Quels sont ceux qui présentent le plus de difficultés. Quelles sont les relations effectives établies entre les média. Par exemple,

on s'est rendu compte que le professeur d'anglais ne suivait pas la brochure dans ses émissions de TV. Il y avait donc un manque d'intégration entre les divers média.

a) Média et contenus

Est-ce qu'il est également facile de traiter les contenus socio-économiques et académiques par les différents média utilisés? La TV? La brochure? L'école du samedi? Les visiteurs à domicile? L'animation sociale? Télé-Club?

Est-ce que les objectifs d'intégration des deux contenus sont également bien atteints par les différents média?

Est-ce que concrètement il est plus facile de rendre visuel le contenu socio-économique que le contenu académique? Quels problèmes sont été soulevés dans la transposition audio-visuelle des thèmes socio-économiques? Du programme académique?

Quel mode de présentation (e.g. du merveilleux à la précision, à la généralisation) est utilisé dans les émissions de TV? Comment vous prenez-vous pour faire passer un thème, une notion? La même formule est-elle suivie pour les deux types de contenus? Quelles difficultés soulève de mode de présentation? Pour l'équipe de TEVEC? Pour la population?

b) Interrelations entre les média

Est-ce que effectivement, dans les émissions de TV, on réfère les auditeurs aux autres moyens que vous utilisez pour assurer l'apprentissage? Par exemple, est-ce que l'on réfère à la brochure et aux exercices? Est-ce que les émissions de TV suivent la brochure qui les accompagne? Ou l'inverse?

Est-ce que les professeurs du samedi sont préparés spécialement pour répondre aux difficultés des auditeurs? Peuvent-ils répondre également aux problèmes que posent les contenus socio-économiques et académiques?

Si vous deviez sacrifier pour quelque raison que ce soit un moyen de communiquer avec la population scolaire, lequel feriez-vous sauter? La brochure, l'école du samedi, l'animation sociale?

Est-ce que l'abandon d'un de ces moyens amènerait des changements dans les autres? Par exemple, faudrait-il apporter des changements à l'émission de TV? Lesquels? A la brochure?

C- La population

Dans cette section, il faut essayer de savoir si les objectifs proposés sont atteints chez la population. L'interviewer devra donc se servir des réponses faites précédemment dans l'entrevue par l'interviewé. En d'autres termes, il s'agit de faire faire à l'interviewé une auto-évaluation du projet TEVEC en tenant compte du feedback déjà reçu sur les émissions passées.

- Est-ce que la population visée est celle qu'on atteint effectivement?
- Est-ce que TEVEC répond aux besoins de la population? Celle-ci est-elle satisfaite?
- Quelles sont les principales critiques qu'on fait de TEVEC? Comment expliquer ou répondre à ces critiques?
- A la suite des premières réactions aux cours de TEVEC, prévoyez-vous apporter des changements?
- Au niveau des contenus académiques? socio-économiques?
- Si oui, pourquoi?
- Au niveau des média? Lesquels? Pourquoi?

III. Conclusion de l'entrevue

Dans la conclusion, l'interviewer doit poser des questions qui permettront à l'interviewé de parler de problèmes non touchés par le schéma de l'entrevue. Il s'agit également d'obtenir une évaluation globale du projet TEVEC.

- Quelles ont été les plus grandes difficultés rencontrées dans la mise en marche de TEVEC?
- Quelles ont été les plus grandes difficultés rencontrées dans l'exécution ou la réalisation du projet?
- Qu'est-ce qui a été le plus facile, le plus réussi, qui a le mieux marché?
- Si vous aviez à remettre sur pied TEVEC à ce moment-ci, qu'est-ce que vous conserveriez de la formule actuelle? Qu'est-ce que vous modifieriez?
- Est-ce que personnellement, vous recommenceriez l'expérience de TEVEC? Pourquoi?

Question finale:

- Est-ce qu'il y a certains aspects de TEVEC qu'on n'a pas touchés et sur lesquels vous aimeriez faire des commentaires? Lesquels?

APPENDICE B

Vendredi, 29 mars 1968

EMISSION RETOUR No 55

LE CONTENU DES EMISSIONS

Vous participez depuis plus de deux mois aux cours télévisés de TEVEC. Durant ces cours, on vous a présenté des matières scolaires (français, mathématiques et anglais) et des thèmes portant sur la région du Saguenay/Lac Saint-Jean. La formule de présentation changeait un peu d'une émission à l'autre. Avec ce questionnaire, nous voudrions connaître vos opinions sur les matières et les thèmes qui vous sont offerts dans les cours télévisés. En répondant avec soin à ce questionnaire, vous permettrez à TEVEC de réajuster la production de ses cours, si le besoin s'en fait sentir. Comme toujours, les réponses à ce questionnaire du vendredi ne seront pas versées à votre dossier académique.

1- A l'automne, je me suis inscrit aux cours télévisés de Tévec pour les adultes:

A- Surtout parce que je m'intéressais aux thèmes touchant la région

B- Surtout parce que je voulais me perfectionner en français, mathématiques ou anglais

C- Surtout parce que je voulais obtenir mon diplôme de 9ème année

D- Pour une autre raison

E- Je n'avais pas encore d'idée précise à ce moment-là

2- Durant une émission régulière de Tévec (une heure et demie) trouvez-vous que le temps consacré aux matières scolaires est:

A- Beaucoup plus long

B- Un peu trop long

C- Juste assez long

D- Pas tout à fait assez long

E- Réellement pas assez long

3- Après plus de deux mois de cours télévisés, j'écoute les émissions:

A- Surtout parce que je m'intéresse aux thèmes touchant la région

B- Surtout parce que je veux me perfectionner en français, mathématiques ou anglais

C- Surtout parce que je veux obtenir mon diplôme de 9ème année

D- Pour une autre raison

E- Je n'ai pas d'idée précise à ce sujet

4- Dans les cours télévisés de Tévec, quand on parle des matières scolaires et des thèmes touchant la région, quelle partie écoutez-vous avec le plus d'attention?

A- Je prête beaucoup plus d'attention aux thèmes de la région

B- Je prête un peu plus d'attention aux thèmes de la région

C- Je prête un peu plus d'attention aux matières scolaires

D- Je prête beaucoup plus d'attention aux matières scolaires

5- Même si vous êtes intéressé à tout ce qui se dit dans les cours télévisés de Tévec, trouvez-vous que, pour la vie pratique de tous les jours

A- Les thèmes touchant la région sont beaucoup plus importants que les matières scolaires

B- Les thèmes touchant la région sont un peu plus importants que les matières scolaires

C- Les matières scolaires sont un peu plus importantes que les thèmes touchant la région

D- Les matières scolaires sont beaucoup plus importantes que les thèmes touchant la région

6- Avec les thèmes touchant la région dans les cours télévisés de Tévec, il est:

A- Beaucoup plus intéressant d'apprendre les matières scolaires

B- Plus intéressant d'apprendre les matières scolaires

C- Ni plus, ni moins intéressant d'apprendre les matières scolaires

D- Moins intéressant d'apprendre les matières scolaires

E- Beaucoup moins intéressant d'apprendre les matières scolaires

7- Pour apprendre les matières scolaires dans les cours télévisés de Tévec, les thèmes touchant la région sont:

A- Très utiles

B- Utiles

C- Inutiles

D- Complètement inutiles

E- Il n'y a pas de rapport entre les deux

8- Pour comprendre les thèmes touchant la région dans les cours télévisés de Tévec, les matières scolaires sont:

A- Très utiles

B- Utiles

C- Inutiles

D- Complètement inutiles

E- Il n'y a pas de rapport entre les deux

9- Pour vous-même, quel est le moyen que vous avez trouvé le plus commode pour apprendre les matières scolaires

A- Les cours réguliers de Tévec à la télévision

B- Des explications venant des parents ou des amis

C- Les questions des exercices quotidiens

D- Le professeur au centre de révision du samedi

E- Le Guide de l'étudiant de Tévec

10- Pour vous-même, quel est le moyen que vous avez trouvé le plus commode pour approfondir les thèmes touchant la région?

A- Les cours réguliers de Tévec à la télévision

B- Des explications venant des parents ou des amis

C- Les questions des exercices quotidiens

D- Le professeur au centre de révision du samedi

E- Les discussions au téléclub

11- Que pensez-vous de la formule suivante: une journée pour les thèmes touchant la région, le lendemain sur les matières scolaires et ainsi de suite?

A- Je suis complètement d'accord avec cette formule

B- Je suis plutôt d'accord avec cette formule

C- Je ne suis pas d'accord avec cette formule

D- Je ne suis absolument pas d'accord avec cette formule

E- Je ne sais pas au juste

12- Dans les cours télévisés de Télvec, les thèmes touchant la région sont d'après moi, surtout:

A- Un moyen utile pour intéresser les gens à suivre les cours

B- Un moyen utile pour instruire les gens sur la région

C- Un moyen utile pour intéresser les gens aux problèmes de la région

D- Un moyen utile pour intéresser les gens à apprendre les matières scolaires

E- Un moyen utile pour montrer comment se servir des connaissances scolaires dans la vie de tous les jours

13- Que pensez-vous de l'idée suivante: "Les gens ont plus besoin de bien connaître leur région et ses problèmes que d'obtenir leur 9ème année"?

A- Je suis complètement d'accord avec cette idée

B- Je suis plutôt d'accord avec cette idée

C- Je ne suis pas d'accord avec cette idée

D- Je ne suis absolument pas d'accord avec cette idée

E- Je ne sais pas au juste

14- Pensez-vous que les cours de FRANCAIS dans les émissions de Tévec vous seront plus utiles ou moins utiles dans la vie que les thèmes touchant la région?

A- Beaucoup moins utiles

B- Moins utiles

C- Aussi utiles

D- Plus utiles

E- Beaucoup plus utiles

15- Pensez-vous que les cours de MATHEMATIQUES dans les émissions de Tévec vous seront plus utiles ou moins utiles dans la vie que les thèmes touchant la région?

A- Beaucoup moins utiles

B- Moins utiles

C- Aussi utiles

D- Plus utiles

E- Beaucoup plus utiles

16- Pensez-vous que les cours d'ANGLAIS dans les émissions de Tévec vous seront plus utiles ou moins utiles dans la vie que les thèmes touchant la région?

A- Beaucoup moins utiles

B- Moins utiles

C- Aussi utiles

D- Plus utiles

E- Beaucoup plus utiles

17- Parmi les matières scolaires, laquelle sera la plus utile pour vous dans l'avenir?

A- L'anglais

B- Les mathématiques

C- Le français

D- Aucune des trois

18- Parmi les émissions télévisées cette semaine, quelle est celle que vous avez LE MIEUX AIMEE?

A- L'émission de lundi (Bilan des travaux d'hiver)

B- L'émission de mardi (Avenir des travaux d'hiver)

C- L'émission de mercredi (Histoire d'un chèque)

D- L'émission de jeudi (Les investissements)

E- L'émission de vendredi (Emission retour)

19- Parmi les émissions télévisées cette semaine, quelle est celle que vous avez LE MOINS AIMEE?

A- L'émission de lundi (Bilan des travaux d'hiver)

B- L'émission de mardi (Avenir des travaux d'hiver)

C- L'émission de mercredi (Histoire d'un chèque)

D- L'émission de jeudi (Les investissements)

E- L'émission de vendredi (Emission retour)

20- En général, les professeurs à la télévision vous donnent-ils assez d'explications sur les matières scolaires pour vous permettre de faire les exercices?

A- Oui, assez pour faire les exercices

B- Non, pas assez pour faire les exercices

21- Comment aimeriez-vous qu'on organise les cours télévisés de Tévec?

A- Le thème sur la région durant une moitié de l'émission et les matières scolaires durant l'autre moitié

B- Le thème sur la région durant les trois quarts de l'émission, et les matières scolaires durant l'autre quart

C- Le thème sur la région durant un quart de l'émission et les matières scolaires durant les trois autres quarts

D- Seulement le thème sur la région durant toute l'émission

E- Seulement les matières scolaires durant toute l'émission

22- Dans les cours télévisé de Tévec, trouvez-vous que les thèmes sur la région sont comme des matières scolaires?

A- C'est surtout de la discussion et des opinions de chacun, ce n'est pas du tout comme une matière scolaire

B- C'est de l'information comme aux nouvelles, ce n'est pas tout-à-fait comme une matière scolaire

C- Quand il y a un expert qui parle, par exemple, c'est un peu comme une matière scolaire

D- C'est la même chose que des matières scolaires comme la géographie, l'histoire, etc.

Vendredi, 31 mai 1968

Emission No 100

EMISSION RETOUR

QUELQUES ASPECTS DES COURS TELEVISES

Enfin! Voici le vingtième et dernier questionnaire de recherche dans la première série des cours télévisés de Tévec. Ce questionnaire vous offre, pour la dernière fois, la possibilité de donner vos opinions sur des aspects importants de l'expérience d'éducation à laquelle vous participez depuis janvier. L'équipe de recherche de TEVEC tient à vous remercier vivement de la collaboration exceptionnelle que vous lui avez apportée en répondant régulièrement, depuis le début, aux questionnaires de recherche.

Bonnes vacances!

L'équipe de recherche de TEVEC

1- Cette semaine, à quelle heure avez-vous suivi les cours télévisés le plus souvent?

A- De 7:00 à 8:30 heures A.M. (CKRS)

B- De 9:30 à 11:00 heures A.M. (CJPM)

C- De 11:30 P.M. à 1:00 heure A.M. (CKRS)

D- De 12:30 à 2:00 heures A.M. (CJPM)

2- Parmi les cours télévisés cette semaine, quel est celui que vous avez LE MIEUX AIME?

A- L'émission de lundi (Le bleuet devient sérieux)

B- L'émission de mardi (Le chocolat aux bleuets)

C- L'émission de mercredi (Consommateurs-associés)

D- L'émission de jeudi (Les démons du savon)

E- L'émission de vendredi (Emission Retour)

3- Parmi les cours télévisés cette semaine, quel est celui que vous avez LE MOINS AIME?

A- L'émission de lundi (Le bleuet devient sérieux)

B- L'émission de mardi (Le chocolat aux bleuets)

C- L'émission de mercredi (Consommateurs-associés)

D- L'émission de jeudi (Les démons du savon)

E- L'émission de vendredi (Emission Retour)

4- Que pensez-vous de la formule suivante: une journée pour les thèmes touchant la région, le lendemain sur les matières scolaires, et ainsi de suite?

A- Je suis complètement d'accord avec cette formule

B- Je suis plutôt d'accord avec cette formule

C- Je ne suis pas d'accord avec cette formule

D- Je ne suis absolument pas d'accord avec cette formule

E- Je ne sais pas au juste

5- Comment aimeriez-vous qu'on organise les cours télévisés de Tévec?

A- Le thème sur la région durant une moitié de l'émission et les matières scolaires durant l'autre moitié

B- Le thème sur la région durant les trois quarts de l'émission, et les matières scolaires durant l'autre quart

C- Le thème sur la région durant un quart de l'émission, et les matières scolaires durant les autres trois quarts

D- Seulement le thème sur la région durant toute l'émission

E- Seulement les matières scolaires durant toute l'émission

6- Dans les cours télévisés de Tévec, trouvez-vous que les thèmes sur la région sont comme des matières scolaires?

A- C'est surtout de la discussion et des opinions de chacun, ce n'est pas du tout comme une matière scolaire

B- C'est de l'information comme aux nouvelles, ce n'est pas tout à fait comme une matière scolaire

C- Quand il y a un expert qui parle, par exemple, c'est un peu comme une matière scolaire

D- C'est la même chose que des matières scolaires comme la géographie, l'histoire, etc.

7- Pensez-vous que les cours de FRANCAIS dans les émissions de Tévec vous seront plus utiles ou moins utiles dans la vie que les thèmes touchant la région?

A- Beaucoup moins utiles

B- Moins utiles

C- Aussi utiles

D- Plus utiles

E- Beaucoup plus utiles

8- Pensez-vous que les cours de MATHEMATIQUES dans les émissions de Télévec vous seront plus utiles ou moins utiles dans la vie que les thèmes touchant la région?

A- Beaucoup moins utiles

B- Moins utiles

C- Aussi utiles

D- Plus utiles

E- Beaucoup plus utiles

9- Pensez-vous que les cours d'ANGLAIS dans les émissions de Télévec vous seront plus utiles ou moins utiles dans la vie que les thèmes touchant la région?

A- Beaucoup moins utiles

B- Moins utiles

C- Aussi utiles

D- Plus utiles

E- Beaucoup plus utiles

10- Parmi les matières scolaires, laquelle vous sera la plus utile pour vous dans l'avenir?

A- L'anglais

B- Les mathématiques

C- Le français

D- Aucune des trois

11- Même si vous êtes intéressé(e) à tout ce qui est dit dans les cours télévisés de Tévec, trouvez-vous que, pour la vie pratique de tous les jours:

A- Les thèmes touchant la région sont beaucoup plus utiles que les matières scolaires

B- Les thèmes touchant la région sont un peu plus utiles que les matières scolaires

C- Les matières scolaires sont un peu plus utiles que les thèmes touchant la région

D- Les matières scolaires sont beaucoup plus utiles que les thèmes touchant la région

12- Dans les cours télévisés de Tévec, les thèmes touchant la région sont, d'après moi, surtout:

A- Un moyen utile pour intéresser les gens à suivre les cours

B- Un moyen utile pour instruire les gens sur la région

C- Un moyen utile pour intéresser les gens aux problèmes de la région

D- Un moyen utile pour intéresser les gens à apprendre les matières scolaires

E- Un moyen utile pour montrer comment se servir des connaissances scolaires dans la vie de tous les jours

13- Dans ces émissions, on ne peut entrer directement en contact avec l'animatrice et les animateurs qui apparaissent à la télévision: qu'en pensez-vous?

A- Je le regrette beaucoup

B- Je le regrette un peu

C- Cela m'est assez indifférent

14- Lorsque vous suivez les émissions de Tévec, il vous est impossible de poser des questions à l'animatrice et aux animateurs: qu'en pensez-vous?

A- Je le regrette beaucoup

B- Je le regrette un peu

C- Cela m'est assez indifférent

15- Durant les émissions où vous avez l'impression d'apprendre vraiment quelque chose, laquelle de ces personnes ordinairement vous en apprend le plus?

A- La professeur d'anglais Judith Bubb

B- Le professeur de mathématiques Claude Coupal

C- Le professeur de français Lyse Larouche

D- Les animateurs Andréanne de Bané et François Baby

E- L'animateur Maurice Tremblay

16- Lequel des rôles suivants de L'ANIMATEUR A LA TELEVISION est le plus important dans les émissions de Tévec?

A- Intéresser les gens à suivre les cours

B- Instruire les gens sur la région

C- Intéresser les gens aux problèmes de la région

D- Intéresser les gens à apprendre les matières scolaires

E- Montrer comment se servir des connaissances scolaires dans la vie de tous les jours

17- Lequel des rôles suivants DU PROFESSEUR est le plus important dans les émissions de Tévec:

A- Intéresser les gens à suivre les cours

B- Instruire les gens sur la région

C- Intéresser les gens aux problèmes de la région

D- Intéresser les gens à apprendre les matières scolaires

E- Montrer comment se servir des connaissances scolaires dans la vie de tous les jours

18- Dans les émissions de Tévec, avez-vous l'impression que LES PROFESSEURS ET LES AUTRES PERSONNES INVITEES ont le temps nécessaire pour s'expliquer vraiment sur ce qu'ils ont à dire?

A- Ils ont beaucoup trop de temps

B- Ils ont un peu trop de temps

C- Ils ont juste assez de temps

D- Ils n'ont pas tout à fait assez de temps

E- Ils n'ont vraiment pas le temps

19- Dans les émissions de Tévec, avez-vous l'impression que LES PROFESSEURS ont le temps nécessaire pour expliquer vraiment ce qu'ils ont à dire?

A- Ils ont beaucoup trop de temps

B- Ils ont un peu trop de temps

C- Ils ont juste assez de temps

D- Ils n'ont pas tout à fait assez de temps

E- Ils n'ont vraiment pas le temps

20- Dans les émissions de Tévec, avez-vous l'impression que LES ELEVES-RECHERCHISTES ont le temps nécessaire pour expliquer ce qu'ils ont à dire?

A- Ils ont beaucoup trop de temps

B- Ils ont un peu trop de temps

C- Ils ont juste assez de temps

D- Ils n'ont pas tout à fait assez de temps

E- Ils n'ont vraiment pas le temps

21- Dans les émissions de Tévec, avez-vous l'impression que LES INVITES DE LA REGION AUTRES QUE LES ELEVES-RECHERCHISTES ont le temps nécessaire pour expliquer vraiment ce qu'ils ont à dire?

A- Ils ont beaucoup trop de temps

B- Ils ont un peu trop de temps

C- Ils ont juste assez de temps

D- Ils n'ont pas tout à fait assez de temps

E- Ils n'ont vraiment pas le temps

22- Dans les émissions de Tévec, avez-vous l'impression que LES SPECIALISTES INVITES pour les problèmes socio-économiques ont le temps nécessaire pour expliquer vraiment ce qu'ils ont à dire?

A- Ils ont beaucoup trop de temps

B- Ils ont un peu trop de temps

C- Ils ont juste assez de temps

D- Ils n'ont pas tout à fait assez de temps

E- Ils n'ont vraiment pas le temps

APPENDICE C

Liste des entrevues par numéro et fonction des interviewés à Tévec

Entrevue No	11:	administration
" "	4:	"
" "	6:	"
" "	12:	"
" "	13:	"
" "	17:	"
" "	9:	spécialiste
" "	16:	"
" "	20:	"
" "	21:	"
" "	23:	"
" "	2:	réalisateur
" "	7:	"
" "	14:	"
" "	15:	"
" "	18:	"
" "	5:	recherchiste
" "	19:	"
" "	10:	directeur
" "	11:	"
" "	22:	"
" "	3:	pédagogue
" "	8:	"
" "	24:	"